Rivista per la scuola primaria

# Scuola Italiana Moderna

10 giugno 2013

Contiene Dossier:
Senza Zaino

Poste italiane S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia
Editrice La Scuola - 25121 Brescia Expédition en abonnement postal taxe perçue - tassa riscossa Pubblicazione mensile - Anno 120 - ISSN 0036-9888

EDITRICE LA SCUOLA

Nel cantiere della scuola · Signori, si chiude: e ora che si legge? · Matematica felice · Tecnologie per insegnare e apprendere · Imparare serve, servire insegna

# Sommario

Per informazioni e iscrizioni:
www.lascuola.it

Editrice La Scuola - Roma:
roma@lascuola.it
tel. 06 68803989

# La proposta formativa dell'Editrice La Scuola

Editrice La Scuola in collaborazione con:
Università Lumsa di Roma
Edisussidiaria Libri

## Progettare ITA, MATE, STORIA e GEO
## Incontri sulla progettazione per classi

**Roma anno scolastico 2013-2014**

Sotto la direzione scientifica del Professor Italo Fiorin, Direttore di SCUOLA ITALIANA MODERNA e Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione presso l'Università LUMSA di Roma, l'Editrice La Scuola propone anche per l'anno scolastico 2013-2014 gli **incontri di progettazione** per classi, **a cadenza bimestrale**, dedicati alle tre aree disciplinari: linguistico-espressiva, logico-matematica e storico-geografico-sociale.
Gli incontri si articolano in maniera molto operativa e offrono **la progettazione annuale e mensile** più **tutti i materiali utili al lavoro in classe.**

### Formatori

**Area linguistico-espressiva:** Valeria Caricaterra, Rossana Cuccurullo, Antonella Attilia, Raffaella Bonavita
**Area logico-matematica:** Benedetto Scoppola, Annamaria Bianconi, Lucia Gatta, Francesca Tovena
**Area storico-geografico-sociale:** Valeria Caricaterra

I formatori collaborano alla Didattica di Scuola Italiana Moderna; alcuni di loro sono gli autori di *Esplorare*… i nuovi quaderni operativi per la Scuola Primaria dell'Editrice La Scuola.

### Date

Di seguito le date del primo incontro; in quell'occasione verrà fornito ai corsisti il calendario completo.
Orario degli incontri: 17.00-19.00.

| Area linguistico-espressiva | |
|---|---|
| Classe 1ª | 16 settembre |
| Classe 2ª | 17 settembre |
| Classe 3ª | 18 settembre |
| Classe 4ª | 19 settembre |
| Classe 5ª | 20 settembre |

| Area logico-matematica | |
|---|---|
| Classe 1ª | 23 settembre |
| Classe 2ª | 24 settembre |
| Classe 3ª | 25 settembre |
| Classe 4ª | 26 settembre |
| Classe 5ª | 27 settembre |

<table>
<tr><th colspan="2">Area storico-geografico-sociale</th></tr>
<tr><td>Classe 1ª</td><td rowspan="5">30 settembre</td></tr>
<tr><td>Classe 2ª</td></tr>
<tr><td>Classe 3ª</td></tr>
<tr><td>Classe 4ª</td></tr>
<tr><td>Classe 5ª</td></tr>
</table>

**Informazioni e iscrizioni:**
Editrice La Scuola, via Crescenzio 23 - Roma
Tel.06 6875179 – 68803989
Fax 06 6874939
roma@lascuola.it
www.lascuola.it
I corsi sono a numero chiuso; è previsto il rilascio dell'attestato.

Per informazioni e iscrizioni:
**Fidae Lazio:** direzam@pfiglie.org
tel. e fax. 06 58209982
tel. 06 6875179
**Editrice La Scuola, Roma:**
roma@lascuola.it
tel. 06 68803989
tel. 06 6875179

Editrice La Scuola in collaborazione con FIDAE Lazio

# INDICAZIONI, VALUTAZIONE, CURRICOLO
## Corso di formazione per insegnanti di scuola primaria
### Roma, 5, 6 settembre 2013

Le **Indicazioni Nazionali** sono state pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale nel gennaio 2013: il testo sarà pienamente utilizzato dal prossimo anno scolastico. Il corso offre agli insegnanti un adeguato supporto sul piano della consulenza, della formazione e della ricerca, proponendo elementi utili all'apprendimento e alla progettazione.
Attraverso i **laboratori** verranno condivisi spunti e materiali per l'eleborazione del **Curricolo di Lingua italiana, Matematica, Storia e Geografia**.

**Direttore del corso:** Italo Fiorin (LUMSA Roma)
**Relatori:** Annamaria Bianconi, Valeria Caricaterra, Daniela Pasquinelli (LUMSA Roma), Damiano Previtali (MIUR/INVALSI)

**Programma:**
**Giovedì 5 settembre**
15.00-17.00
- Le Indicazioni per il Curricolo, *Italo Fiorin*

17.00-19.00
Laboratori 1^ sessione*:
- Il Curricolo di Lingua italiana, *Valeria Caricaterra*
- Il Curricolo di Matematica, *Anna Maria Bianconi*
- Il Curricolo di Storia e Geografia, *Daniela Pasquinelli*

**Venerdì 6 settembre**
9.00-11.00
- Quadri di riferimento per la valutazione, *Damiano Previtali*

11.00-13.00
- Laboratori 2^ sessione

14.00-16.00
- Laboratori 3^ sessione

**Conclusioni:** Suor Grazia Tagliavini, Presidente FIDAE Lazio

*Ogni corsista frequenterà tutti e tre i laboratori a rotazione.
Al termine del corso verrà rilasciato l'attestato di frequenza.

**Sede degli incontri:**
Istituto Suore Rosminiane
Via Aurelia, 773 - Roma

FORMAZIONE FORMAZIONE FORMAZIONE FORMAZIONE FORMAZIONE FORMAZIONE FORMAZIONE

Editoriale

# Nel cantiere della scuola

Italo Fiorin

Le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* sono entrate ufficialmente in vigore all'inizio di questo anno solare. Il tempo della loro pubblicazione in *Gazzetta Ufficiale* non è coinciso, come si sarebbe desiderato, con il tempo naturale della scuola, che si misura non in anni solari, ma in anni scolastici. Per questa ragione, nei fatti, sarà dal prossimo anno scolastico **che il testo costituirà effettivamente la base della progettazione didattica, andando così non solo formalmente, ma sostanzialmente, in vigore.**

Ogni volta che viene emanato un testo programmatico (un tempo i *Programmi nazionali*, oggi le *Indicazioni*) ci si attende che esso possa rappresentare un'occasione diretta e indiretta di miglioramento. Diretta, perché vengono introdotte delle innovazioni di ordine contenutistico e metodologico, che dovrebbero influire positivamente sul quotidiano fare scuola. Indiretta, perché la novità del testo comporta il moltiplicarsi di occasioni formative di vario tipo, che dovrebbero avere una ricaduta benefica per la didattica praticata. Naturalmente non esiste un effetto automatico, perché il testo ufficiale per essere efficace deve venir riconosciuto come autorevole dalla scuola, deve essere preso realmente in considerazione da coloro ai quali è indirizzato. In altre parole, se gli insegnanti sono i primi destinatari del testo, devono poi trasformarsi da "lettori" in "autori". Era così anche al tempo dei *Programmi nazionali*, che pure avevano una forza prescrittiva più accentuata, lo è a maggior ragione oggi che le scuole sono autonome. I *Programmi nazionali* si presentavano come un testo "forte", un documento scritto per durare nel tempo; al contrario, la natura delle *Indicazioni* è di essere un testo "debole", sempre aperto alla sperimentazione, e quindi sempre, in un certo senso, **provvisorio**. Troviamo in questo passaggio la conseguenza di un più generale passaggio, dalla cultura centralistica alla cultura dell'autonomia, che poi è anche il **passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola del curricolo.**

Le *Indicazioni* sono costruite per essere lo strumento per la scuola del curricolo, e quindi il loro destino non è quello di essere utilizzate in maniera esecutiva, come se fossero un adempimento da sbrigare. Al contrario, rappresentano la fonte della progettazione, che però si elabora guardando non solo al testo ministeriale, ma al contesto culturale e sociale della realtà nella quale si opera. Per questa loro natura "debole" le *Indicazioni* vanno considerate come un testo aperto, da completarsi nella concretezza delle diverse situazioni.

Resta però il fatto che sono **un testo nazionale**, rappresentano un riferimento unitario, quindi presentano anch'esse importanti **elementi di prescrittività.**

Ma in che misura quanto viene indicato è anche prescritto e non, semplicemente, suggerito? Le scuole godono di autonomia progettuale, didattica, organizzativa ed è molto difficile trovare un punto di equilibrio tra ciò che il Ministero prescrive e ciò che, invece, è di piena competenza delle scuole. Il riferimento normativo è, ancora, il DPR n.275/99, che definisce lo schema entro il quale ci si deve muovere. Secondo quanto regolamentato, al Ministero spetta soprattutto la definizione degli obiettivi di apprendimento irrinunciabili. Le *Indicazioni* propongono, quindi, una mappa di obiettivi che sono, per questa ragione, prescrittivi. Tali obiettivi non sono, però, fini a loro stessi, ma finalizzati allo sviluppo delle competenze degli allievi. Ecco che la prescrittività del testo delle *Indicazioni* riguarda, soprattutto, quelli che vengono chiamati "traguardi" per lo sviluppo delle competenze. I traguardi, e i relativi obiettivi, costituiscono un solido elemento di unitarietà all'interno dell'ordine di scuola per il quale sono proposti.

Ancora più delicata è la questione del metodo di insegnamento e dell'organizzazione didattica. Non è ammissibile una metodologia di Stato, verrebbe leso il valore della libertà professionale di cui il docente a buon diritto gode. Inoltre, non ci sarebbe alcuno spazio per la ricerca e la sperimentazione. Invece il *Regolamento dell'autonomia* riconosce alle istituzioni scolastiche anche

"autonomia di ricerca e sviluppo". Il riconoscimento dell'autonomia didattica e l'incentivo alla ricerca non legittimano qualsiasi impostazione metodologica, non lasciano spazio all'arbitrio. Su questo terreno **le *Indicazioni* spostano la prescrittività dal piano delle regole vincolanti a quello dei criteri di riferimento.** La strada scelta, che appare coerente con il rispetto dell'autonomia delle scuole e più utilmente percorribile è quella di una prescrittività che non trasformi le *Indicazioni* in una sorta di guida didattica, ma si riferisca ai criteri ritenuti irrinunciabili per una scuola di qualità.

A questo proposito il paragrafo dedicato all'*Ambiente di apprendimento* è molto chiaro. Posto che l'azione didattica va finalizzata allo sviluppo delle competenze, ci sono molti modi possibili per perseguire questa direzione, ma è certo che non tutte le soluzioni metodologiche sono coerenti e accettabili. Proprio in premessa, le *Indicazioni* dicono molto nettamente: "Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invarianti pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno".

Si tratta di un'affermazione perentoria, rafforzata dal fatto di essere collocata nella *Premessa* del testo programmatico. I criteri prescrittivi che, per le nuove le *Indicazioni*, dovranno orientare l'azione didattica, si possono riassumere nelle seguenti grandi linee-guida:

- ***valorizzare** l'esperienza e le conoscenze degli alunni;*
- ***attuare** interventi adeguati nei riguardi delle diversità;*
- ***favorire** l'esplorazione e la scoperta;*
- ***incoraggiare** l'apprendimento collaborativo;*
- ***promuovere** la consapevolezza del proprio modo di apprendere;*
- ***realizzare** percorsi in forma di laboratorio.*

In altre parole, qualunque sia il metodo che l'insegnante intende adottare, nell'ampia gamma delle modalità disponibili, quello che gli viene richiesto è di interpretarlo "dalla parte dell'apprendimento", cioè di **partire** (e non di prescindere) **dall'alunno, dal suo potenziale, dalla sua intensa partecipazione, dal suo essere soggetto e non oggetto dell'azione didattica.**

Di fatto viene delegittimata la gran parte della didattica diffusa, quella che si basa sulla lezione frontale, direttiva, nella quale sono assegnati rigidamente i ruoli, dell'emittente (l'insegnante) e del ricevente (l'alunno).

La scelta di interpretare la prescrittività in termini di criteri da rispettare e non di adempimenti da garantire è rischiosa e perciò coraggiosa. Se nelle scuole a prevalere sarà la logica dell'adempimento, non succederà nulla, ma le *Indicazioni* scommettono sulla autonomia della scuola e sulla sua capacità di innovazione, dimostrata anche nelle più difficili situazioni. Come andrà a finire? Lo vedremo presto. Si apre infatti una fase nella quale non solo saranno messe alla prova le *Indicazioni*, ma anche il livello di autonomia degli insegnanti.

## Una grande ricerca-azione

Le *Indicazioni* sono nuove non tanto perché rappresentano l'ultima versione di un testo programmatico, quanto perché introducono un nuovo metodo di fare le riforme. Nel momento stesso nel quale vengono emanate viene infatti detto che saranno sottoposte a verifica e seguite attraverso il monitoraggio di quanto succederà nelle scuole. Per questa ragione viene istituito un Comitato scientifico con il compito non solo di favorire la traduzione del testo in azione didattica, ma di monitorare quanto succede nelle aule. Si tratta di una novità metodologica non da poco, dal momento che **si viene a creare una circolarità virtuosa tra la scuola viva e il luogo delle scelte politiche e amministrative centrali.** Questa impostazione attiva un processo continuo di ricerca. Il terreno privilegiato della ricerca è l'aula, e i principali protagonisti dovranno essere gli insegnanti, ai quali dovrà essere garantito non solo l'accompagnamento formativo necessario, ma lo spazio per la loro ricerca e la possibilità di dire il loro pensiero.

Se gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono gli attori principali, il coinvolgimento non si limita alle istituzioni scolastiche. La messa alla prova del testo delle *Indicazioni* sarà maggiormente significativo se si sapranno coinvolgere molti altri soggetti: le associazioni professionali e quelle disciplinari, gli istituti di ricerca e l'Università, lo stesso Ministero nelle sue varie articolazioni...

Non mancano i nostalgici dei tradizionali *Programmi*, quelli che desiderano una maggiore prescrittività, ma proprio quella che a loro appare la debolezza del testo, ai nostri occhi più che un limite rappresenta una grande opportunità, perché contiene l'invito al perfezionamento e quindi spinge ad assumere un atteggiamento attivo e partecipativo.

La verifica del testo si dovrà muovere su due piani. Il primo è quello, per così dire, più letterale. Si tratta di vedere se il testo "tiene" così come è fatto, se è praticabile, se consente, attraverso i contenuti suggeriti e gli obiettivi evidenziati, lo sviluppo delle competenze, disciplinari e trasversali.

Il secondo piano, inedito, riguarda quelli che sono, già in partenza, considerati punti critici, sui quali sarebbe bene indirizzare la ricerca. Ne segnaliamo quattro, che appaiono come cruciali.

**1. La prospettiva interdisciplinare**

Chi legge le *Indicazioni* ne coglie facilmente il forte orientamento interdisciplinare, le discipline vengono presentate singolarmente, senza il suggerimento di possibili raggrup-

pamenti, come nella versione del 2007[1]. Anche senza l'evidenziazione delle aree disciplinari, è evidente che le discipline non vanno pensate come settori chiusi, ma sono interconnesse. Si pensi, solo per esemplificare, al caso della Storia e della Geografia, che sono focalizzate su un comune oggetto di ricerca (lo studio degli uomini e delle società umane, considerate nella dimensione del tempo e dello spazio). Le *Indicazioni* invitano al dialogo disciplinare e alla collaborazione tra i docenti. Tuttavia una cosa è assumere la prospettiva del dialogo tra le discipline; altra, e più impegnativa, è la realizzazione di unità di lavoro veramente interdisciplinari. La questione dell'interdisciplinarità è molto impegnativa e richiede, sul piano teorico oltre che su quello delle pratiche, approfondimento e ricerca, altrimenti il rischio della banalizzazione è molto elevato.

**2. Le competenze trasversali**

Una seconda pista di ricerca, rispetto alla quale il testo delle *Indicazioni* rappresenta un buon punto di partenza, è quello dello sviluppo delle competenze non semplicemente riferite ai saperi disciplinari, ma che ne superano i limiti e si propongono come trasversali. La scelta delle competenze-chiave europee segnala esplicitamente questo orientamento. Le *Indicazioni* assumono la **competenza come principio-guida dell'azione didattica** e fissano in alcuni snodi fondamentali (fine scuola dell'infanzia; fine scuola primaria; fine scuola media) i riferimenti essenziali che vanno considerati. Si parla di traguardi per lo sviluppo delle competenze, per segnalare come in realtà la competenza può essere sempre ulteriormente sviluppata, e non può essere considerata un punto di arrivo. Il traguardo non è, perciò, il termine ultimo ma, sempre, una tappa intermedia. Tuttavia le competenze prese in considerazione sono strettamente disciplinari. Ma, se le discipline sono considerate mezzi di educazione, come viene affermato nel testo, e non fini, anche le competenze disciplinari non possono esaurire il senso dell'insegnamento. La richiesta è, in definitiva, di andare oltre l'elencazione analitica delle competenze settoriali, in favore di quelle di carattere trasversale, che sono frutto dell'apporto dei singoli insegnamenti.

**3. Il raccordo quinta/prima**

La nozione di "ciclo scolastico" suggerisce un arco temporale dotato di senso unitario, di identità specifica. Bisogna, però, ammettere che è ancora spesso il muro che divide la scuola primaria da quella media. Sul piano delle affermazioni di principio tutti riconoscono il valore dell'unitarietà pedagogica e della continuità didattica. Oggi le *Indicazioni*, per come è strutturato il testo, offrono le condizioni migliori per passare dalle affermazioni ai fatti. Sarà così?

**4. Standard e livelli**

L'ultimo esempio riguarda la valutazione. Il testo delle *Indicazioni* non dedica molto spazio a questo tema cruciale, anche se le poche cose dette sono di grande significato, perché aiutano a considerare il problema nella complessità degli aspetti implicati (valutazione degli apprendimenti; valutazione della scuola; valutazione del sistema di istruzione). Inoltre, viene esplicitamente riconosciuto che **il significato dominante della valutazione è quello formativo, più che certificativo.** La valutazione formativa garantisce l'accompagnamento pedagogico degli alunni e stimola la riflessività dei docenti. Ma le *Indicazioni* non fissano in un quadro prescrittivo nazionale gli standard da osservare e i diversi livelli che descrivono il loro diverso padroneggiamento da parte degli alunni, cosa che consentirebbe una maggiore uniformità nazionale, in riferimento almeno ai principali Obiettivi di Apprendimento attesi. Si potrebbe dire che questo è un compito dell'Istituito Nazionale di Valutazione, non delle *Indicazioni*. Ma quello che è veramente importante è che siano le scuole stesse ad occuparsene, riflettendo sugli standard e discutendo sui livelli così che, in modo certamente empirico ma partecipato, sia possibile intanto familiarizzarsi con questi aspetti non molto presenti nella cultura valutativa attuale e nella pratica diffusa. Calare sulla scuola la gabbia degli standard e degli indicatori preconfezionati dall'esterno, sia pure definiti con il massimo rigore scientifico, senza che vi sia una assunzione di responsabilità e l'avvio di autonome pratiche auto-valutative rischia di condizionare negativamente la progettualità e la didattica degli insegnanti. Il problema del rapporto tra riferimenti nazionali per la valutazione e riferimenti che gli insegnanti elaborano e condividono localmente esiste, ma non ci sono ancora soluzioni soddisfacenti.

Il riconoscimento delle questioni aperte segnala l'imperfezione del testo, ma al tempo stesso appare come una occasione da non sprecare. I limiti possono essere percepiti come barriere che bloccano, ma anche come sfide che mobilitano. La consapevolezza dei limiti è un prezioso vaccino contro la presunzione e il dichiararlo include anche una richiesta di aiuto, un invito a mettere in moto le energie che porteranno al loro superamento. Si dice che sono le domande, più che le risposte, quelle che ci fanno avanzare nella conoscenza e migliorare. Forse è strano, inedito, irrituale, ma queste *Indicazioni* ci pongono domande scomode e sfidanti.

Italo Fiorin

[1] Nel testo delle *Indicazioni* del 2007 le discipline venivano proposte all'interno di tre grandi raggruppamenti: linguistico-artistico-espressivo; matematico-scientifico-tecnologico; storico-sociale.

## Il Comitato Scientifico Nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento
**(estratto dalla Gazzetta Ufficiale, 5 febbraio 2013)**

**Art. 1**

1. È istituito il "Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento" incaricato di indirizzare, sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e di ricerca per aumentare l'efficacia dell'insegnamento, in coerenza con le finalità e i traguardi previsti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

2. Il comitato è così composto:
- Italo Fiorin, LUMSA Roma
- Gisella Langé, già Dirigente tecnico. USR Lombardia
- Maria Salvi, Dirigente scolastico. Vibo Valentia
- Daniela Bertocchi, Docente, consulente INVALSI
- Paolo Mazzoli, Dirigente scolastico. Roma
- Franca Rossi, Ricercatore. Università Sapienza Roma
- Sergio Cicatelli, Dirigente scolastico. Miur
- Rosetta Zan, Università di Pisa
- Giancarlo Cerini, Dirigente tecnico. USR Emilia-Romagna
- Aladino Tognon, già Dirigente scolastico. Bassano del Grappa (VI)
- Carlo Petracca, già Direttore regionale. Abruzzo
- Franco Lorenzoni, Docente scuola primaria. Giove (TR).

3. Svolge la funzione di coordinatore del Comitato il prof. Italo Fiorin.



## "Pensare la scuola"

Se pensiamo ad un mondo che cambia ad una velocità prima impensata, ad un mondo in cui le informazioni si moltiplicano ed alla rapidità attraverso cui è possibile, attraverso strumenti informatici, fruire di conoscenze, se pensiamo alla discrasia tra quantità dei saperi e qualità della cultura, dobbiamo necessariamente porre attenzione al mondo della scuola. L'istituzione scolastica, che da sempre ci ha accompagnato verso l'acquisizione di saperi strumentali, che nelle passate generazioni ha rappresentato un mezzo importante nel fornire quelle nozioni che non ci hanno mai abbandonato, è ora in crisi. E per superare la crisi ha bisogno di nuovi linguaggi: di un lessico condiviso che dia unità alla frammentazione delle esperienze, di una sintassi che offra un ordine di senso all'avvicendarsi dei cambiamenti di una società in continuo movimento, perché continuo è il flusso di incontri e commistioni importanti tra le culture. In questo quadro di complessità, "pensare la scuola" da azione che produce idee e riflessioni teoriche si traduce, nell'esplicazione della professionalità docente, in atto pratico: all'instabilità socio-culturale risponde la flessibilità delle *Indicazioni*, la diversità richiama alla necessità della personalizzazione dei percorsi didattici. "Pensare la scuola" acquista così un significato multiplo: andare oltre l'informazione per sostenere l'alunno nella ricerca di significati profondi, **proporre un sapere disciplinare per fare, dell'esperienza di apprendimento, un percorso verso una conoscenza significativa.** Per I. Fiorin pensare è un infinito presente che supera la conoscenza in senso tradizionale, poiché «conoscere ha a che fare con la ricerca dell'allargamento del sapere, pensare ha a che fare con la ricerca del significato»[1]: all'estensione dei saperi occorre rispondere con la profondità. I. Fiorin, con questo suo ultimo testo, richiamando in causa la scuola come luogo che, per antonomasia, si occupa di trasmettere cultura e conoscenza, ne rimette in discussione i paradigmi tradizionali, la libera dai luoghi comuni: la scuola ha ora bisogno di un'altra didattica, che sia realmente inclusiva, dinamica, collaborativa. L'istituito è un continuo istituente: si progetta per ri-progettare, ri-costruire, innovare alla luce di nuove istanze e valori universali. In questo quadro, **lo sguardo rivolto verso la globalizzazione ricade sulla responsabilità del singolo**: di chi insegna, nella continua ricerca di metodologie rispondenti alle reali necessità dell'alunno, che dovrà affrontare le sfide del futuro, di chi propone nuovi orientamenti, nella volontà di formare insegnanti capaci e preparati. La **rivoluzione culturale**[2], forse, ha trovato oggi i suoi strumenti (teorici, politici, pratici) per declinare la sperimentazione in innovazione, il merito in responsabilità personale e professionale, la valutazione in opportunità formative, per chi insegna e per chi apprende. Nel testo si chiede alla scuola un cambiamento importante, che supera la tradizione, la lezione frontale, la competizione per trasformarle in prospettive. La domanda "A che cosa serve la scuola?"[3] avrà finalmente una risposta: formare una nuova generazione di studenti, aperta, critica, creativa ed una nuova generazione di insegnanti, professionalmente validi, capaci di dare ad ogni alunno gli strumenti culturali necessari per orientarsi nel mondo attuale e futuro, per capire e vedere oltre la complessità, per fare di ogni azione conoscitiva un'attività di ricerca.

[1] I. Fiorin, *Pensare la scuola*, Tuttoscuola-Multidea, Roma 2013, p. 151.
[2] *Ivi*, p. 53.
[3] *Ivi*, p. 135.

# BES: una rivoluzione

Nelle ultime settimane del suo mandato, il ministro Profumo ha cercato di individuare la possibile soluzione di alcuni problemi del nostro sistema scolastico fornendo "pro-memoria" per il suo successore. In taluni casi, però, non si è limitato a suggerire, ma ha anche definito l'impianto vero e proprio di qualche innovazione, a cui lo stesso Ministero dell'Istruzione ha risposto con atti amministrativi di immediata applicazione.
È quanto successo, ad esempio, alla complessa e delicata questione degli alunni che si trovano in difficoltà di apprendimento a causa di **svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.** Questi alunni, che vanno ad aggiungersi ai disabili (di cui alla legge 104/92) e ai DSA (di cui alla legge 170/2010), sono stati individuati come soggetti con Bisogni Educativi Speciali (BES).
Per loro il Ministro ha emanato il 27 dicembre 2012 una apposita Direttiva e il Miur ha varato una circolare applicativa (n. 8 del 6 marzo 2013), impegnando da subito le scuole per una doverosa attuazione e una conseguente riorganizzazione delle attività.
Riteniamo doveroso precisare che i due atti dell'amministrazione sono stati accolti da consensi per avere fatto emergere una problematica sommersa, ma anche da riserve di legittimità per avere esteso in via amministrativa ai BES talune disposizioni proprie delle leggi sui disabili e sui DSA.
Lasciamo ad altri il compito di dirimere i dubbi di legittimità della direttiva e della circolare. In attesa di opportuni chiarimenti che possano fugare dubbi e perplessità, in questa sede forniamo prime sintetiche informazioni per l'operatività e la riorganizzazione delle attività didattiche.

## Chi sono e quanti gli alunni BES?

La grande famiglia di alunni tratteggiata dalla direttiva ministeriale sui BES si presenta molto composita e affollata. Per alcune delle sottocategorie individuate, il MIUR fornisce stime di quantità possibili; per altre, come quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale, è difficile fare stime precise. In ogni modo si tratta di numeri non piccoli.
Vediamo più da vicino le quantità accertate o stimate di alunni con BES.
Disabili certificati: sono 103 mila circa nelle scuole statali e si può stimare che siano circa 10 mila nelle scuole paritarie, per un totale complessivo di circa 113 mila unità.
Alunni con DSA: non si conoscono dati certi; le associazioni del settore avevano stimato a suo tempo che fossero il 3-4% della popolazione scolastica, cioè 300 mila circa.
Gli alunni con disturbi dell'attenzione e iperattivi (ADHA), come riferisce la direttiva ministeriale, sono circa l'1% della popolazione scolastica, pari, quindi a circa 80 mila unità.
Vi sono anche gli alunni con funzionamento cognitivo limite (o *borderline*) che rappresentano, secondo la direttiva, circa il 2,5% della popolazione scolastica per una quantità complessiva di circa 200 mila unità.
Gli alunni con BES sono quindi circa 700 mila, pari all'8,5% della popolazione scolastica, senza considerare i non pochi con svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.
Mediamente si può ritenere che in ogni classe vi siano almeno due-tre alunni BES.

## Chi individua i BES?

A differenza di quanto previsto per alunni disabili o con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), per individuare i BES non è richiesta alcuna certificazione.
Spetta, infatti, ai *teams* dei docenti, dopo aver accertato le singole situazioni di alunni con difficoltà di apprendimento, indicare in quali casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica e il ricorso ad eventuali strumenti compensativi o misure dispensative (come già previsto dalla legge 170 per i DSA), nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.
Si tratta, come si può ben capire, di una responsabilità non da poco, sia per la varietà e la particolarità delle situazioni da considerare sia per le delicate implicazioni dei rapporti con le famiglie. Senza dimenticare che la presa in carico dei BES comporterà un ripensamento della valutazione individuale.

## Revisione dei GLH

Il GLH d'istituto, previsto dalla 104, assume la denominazione di GLI (Gruppo di Lavoro per l'inclusione), è composto da funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola. I compiti dei GLI si estendono alle problematiche relative a tutti i BES.

**Sergio Govi**
*Esperto in normativa scolastica*

La finestra sul cortile

# Una valutazione finalizzata al miglioramento



Damiano Previtali

In data 8 marzo 2013, il Consiglio dei Ministri ha approvato in via definitiva il regolamento relativo al Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione. Si tratta della conclusione del procedimento avviato dal Consiglio dei Ministri il 24 agosto 2012. Passaggio che consente di rispondere agli impegni assunti nel 2011 dall'Italia con l'Unione europea (*Come intendete valutare le scuole?*), ma in particolare di portare a termine un cammino di confronto, almeno decennale, in cui la bistrattata valutazione doveva di fatto essere uno dei pilastri fondanti dell'autonomia e del processo di miglioramento del sistema.
In Italia, qualunque normativa di riferimento sulla valutazione è tanto difficile quanto osteggiata, ma in questo caso era necessaria e, a questo punto, diviene simbolica.
In merito alla necessità, da tempo si concorda (fra molte forze politiche e sociali) che è oramai **giunto il tempo anche per il nostro Paese di dotarsi di un Sistema di Valutazione solido per migliorare la qualità del servizio scolastico.** Ricordiamo che abbiamo iniziato a dirlo nel lontano 1990 con la *Conferenza nazionale sulla scuola* in cui si indicavano "due strade maestre" per lo sviluppo delle Istituzioni scolastiche: l'autonomia e la valutazione. Sulla prima abbiamo fatto solo alcuni passi in avanti, sulla seconda abbiamo avuto tante normative, ma mai la definizione di un sistema organico. Quel sistema che lo stesso Quaderno bianco sulla scuola fra MEF e MIP (oggi MIUR) aveva iniziato a prefigurare nel 2007. A buon diritto questo lungo percorso che, pur con delicati equilibri, ha avuto la possibilità di essere ripreso dal Regolamento sul SNV.
Al di là della necessità, pensiamo al particolare **valore simbolico** che oggi riveste l'approvazione di un regolamento sul Sistema di Valutazione. Infatti un Sistema di Valutazione porta necessariamente con sé la promozione di un'idea di scuola, di qualità, di equità, di miglioramento dei risultati e in particolare degli esiti formativi ed educativi che sono la base del nostro capitale umano e sociale.
Dunque una valutazione come strumento potente di orientamento e miglioramento. Infatti, lo stesso incipit del regolamento evidenzia che tutto il Sistema di Valutazione è orientato "ai fini del miglioramento, della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, l'SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione" (art. 2 c. 1: Obiettivi e organizzazione).
Con il regolamento sul SNV si è fatto un passo decisivo e allo stesso tempo si sono consolidate e portate a sistema una serie di iniziative che, in questo ultimo anno di lavoro, hanno trovato una particolare diffusione e apprezzamento da parte delle scuole. Ad esempio, il progetto Vales (Valutazione e Sviluppo) ha visto l'adesione iniziale di oltre 1000 scuole da cui ne sono state selezionate 300 che, sostanzialmente, stanno anticipando il SNV, definendone strumenti e modalità. Oltre alle 300 scuole interne al progetto Vales, vi sono altre 200 scuole che hanno chiesto di poter intraprendere volontariamente lo stesso percorso, utilizzando gli stessi strumenti in modo autonomo e senza oneri per lo Stato. Inoltre, anche gli 850 Dirigenti scolastici di nuova nomina utilizzeranno gli stessi strumenti e consegneranno entro la fine di questo anno scolastico il primo rapporto di auto-valutazione sulla propria scuola. In definitiva, oltre 1500 scuole stanno di fatto anticipando e sperimentando le fasi interne al Regolamento del SNV.
In questo contesto l'approvazione del regolamento sul SNV colma un ritardo, portando a termine un percorso già disseminato sul territorio nazionale e, nello stesso tempo, rafforzando le iniziative di auto-valutazione e valutazione da tempo in atto nelle scuole italiane.

**Damiano Previtali**
*Dirigente scolastico*
*e consulente INVALSI*

La finestra sul mondo

# Imparare a vivere insieme



Antonio Augenti

Recenti ripetuti casi d'intolleranza e di scarsa solidarietà nei confronti di bambini frequentanti le nostre scuole, ma provenienti da altri Paesi, o semplicemente figli di lavoratori stranieri in Italia lasciano aperto il libro di una educazione che sembrava aver guadagnato la spiaggia di una riuscita pedagogia dei diritti.
Così non è, e posizioni insicure si delineano anche in altri paesi europei: in Germania, dove decisori politici con responsabilità grande ed esposta ripropongono dubbi sull'accettazione di sentimenti orientati al multiculturalismo; nel Regno Unito, dove circolano insistentemente voci che denunciano il fallimento di una visione della società aperta al dialogo tra le culture.
Fatto è che, di là dai comportamenti esteriori che spesso si prestano ad ambiguità, **non risultano agevoli le operazioni politiche che vengono dirette a favorire il superamento della esclusività di specifiche, distinte identità e il riconoscimento e l'accettazione di un'identità superiore unitaria e comprensiva.**
È più facile sostenerlo in linea teorica, ma di fatto è quanto meno problematico fare in modo che sia condiviso un comune sistema di valori.
La tesi sostenuta da alcuni pensatori contemporanei (Habermas per tutti) è che nelle società contemporanee spesso multietniche, e nelle quali risultano evidenti le diversità culturali, è bene valorizzare queste diversità socio-culturali, facendo però sempre riferimento a prassi fondate su criteri costituzionali universalistici.
Soprattutto nei contesti scolastici occorre, quindi, spendersi maggiormente da parte dei docenti per fare in modo che si facciano strada, pur nel rispetto delle appartenenze specifiche, comportamenti di tutela e di valorizzazione dei quadri anche normativi che da tempo dettano i principi fondamentali sui quali si deve costruire una visione interculturale e multiculturale, e quindi di indiretta osservanza dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.
È certamente il quadro dei diritti della persona che, in un contesto necessariamente sempre più globale delle società del nostro tempo, può e deve volgere l'educazione alla stima che si deve al singolo come alle stesse comunità altre.
È stato giustamente osservato che, proprio in virtù di un'inarrestabile globalizzazione che non è soltanto economica, le società odierne rischiano di vivere "l'utopia irrealistica di un cosmopolitismo privo di radici in cui tutti siano cittadini del mondo" (Ien Ang).
Utopia irrealistica: condividere una cultura comune non è, infatti, facile. E le diversità hanno una ragion d'essere, perché hanno le proprie radici in storie differenti che vengono da lontano.
**La carta da giocare sul terreno pedagogico può, allora, essere quella del riguardo che si deve alla diversità come segno di bellezza,** perché è bello ciò che non è uniforme; è splendido ciò che si sottrae alla monotonia e alla stanchezza di un archetipo.
Se si elimina la monotonia può esserci una ragione in più per convivere.

**Antonio Augenti**
*Esperto in sistemi formativi comparati*

# La predisposizione del piano di miglioramento



Dino Cristanini

Il miglioramento è stato il filo conduttore dei contributi di quest'anno. Attualmente esiste una grande enfasi intorno a questo tema, basta osservare quante volte viene richiamato nelle pagine introduttive delle nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo*: "La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al **miglioramento** continuo"; "La promozione, insieme, di auto-valutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione"; "La scuola… persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione".

Non si tratta però di una novità assoluta: la tendenza al miglioramento continuo è l'essenza del concetto di qualità, che si è diffuso da tempo in tutti i settori. Negli articoli che si sono susseguiti abbiamo approfondito le aree da fare oggetto di valutazione, le modalità di definizione e formulazione dei problemi, le tecniche per ricercare le cause delle criticità e per individuare le soluzioni ritenute maggiormente adeguate. Concludiamo questo ciclo con la presentazione degli strumenti per progettare e pianificare la realizzazione del miglioramento. Nell'ambito dei progetti sulla qualità e sull'auto-valutazione realizzati negli ultimi due decenni è stata proposta una ricca modulistica, che in genere fa riferimento alle tecniche di *project management* sviluppate soprattutto in ambito aziendale o comunque nel campo delle scienze dell'organizzazione, che utilizzano un lessico peculiare diverso da quello normalmente in uso nella scuola. In realtà i concetti che stanno alla base del *project management* appartengono al senso comune e si possono quindi esprimere con parole comprensibili da tutti.

Iniziamo dunque assumendo la definizione di progetto come insieme di attività finalizzato al raggiungimento di determinati obiettivi, con risorse definite e in un tempo prefissato.

**Il primo passo della progettazione è perciò la definizione dell'obiettivo**, o degli obiettivi. Questa parola viene utilizzata anche nella scuola ormai da diversi decenni, da quando è stata introdotta la programmazione curricolare. Il significato letterale di obiettivo è "bersaglio", e per estensione nel linguaggio comune indica lo scopo di un'azione; nel caso specifico dei piani di miglioramento lo scopo dell'azione che dovrebbe risolvere il problema. Per definire l'obiettivo in termini concreti e non vaghi e generici, occorre formulare le risposte alle domande della figura 1.

Figura 1

| IL PROBLEMA/CRITICITÀ/ASPETTO INSODDISFACENTE RISPETTO A CUI DOBBIAMO MIGLIORARE È… | IL MIGLIORAMENTO (OBIETTIVO STRATEGICO) DA REALIZZARE CONSISTE… |
|---|---|
| → | |

Gli obiettivi strategici di solito esprimono intenzioni generali e, per poter alla fine valutare se il progetto ha funzionato, occorre declinarli in risultati concreti e verificabili.
Un primo passo a tal fine è quello di individuare degli **indicatori**, ossia degli indizi, dei "segnali", delle "spie" capaci di fornire informazioni circa il raggiungimento dell'obiettivo. Ad ogni indicatore va associato un valore atteso di risultato (nel linguaggio del *project management* si parla di *target*) che esprime nei termini più concreti possibili l'esito che si ritiene ragionevolmente di raggiungere.
Supponiamo che, a seguito dell'analisi dei dati restituiti dall'INVALSI, una scuola abbia individuato come aspetto da migliorare le competenze degli alunni nell'ambito "numeri". Lo schema di progettazione sarà allora come quello della figura 2.
Una volta definito l'obiettivo strategico, gli indicatori e i *target* si può passare alla individuazione delle macro-azioni e dei relativi obiettivi operativi.
Lo schema di figura 3 mette in connessione le azioni con le cause del problema, in modo da esplicitare i motivi in base ai quali si ritiene che esse possano effettivamente produrre un miglioramento.
La scuola che abbiamo assunto come esempio potrebbe aver individuato le cause probabili della non soddisfacente competenza degli alunni nell'ambito "numeri" nella metodologia didattica di tipo trasmissivo che non abitua alla soluzione di problemi proposti in modo diverso dagli abituali esercizi applicativi, nella scarsa padronanza lessicale degli alunni che non consente loro di comprendere pienamente le richieste, nello scarso coordinamento degli obiettivi e dei metodi tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.
Gli obiettivi operativi delle azioni tese a rimuovere le cause e a risolvere le cause potranno allora riguardare il passaggio da una didattica trasmissivo-applicativa a una didattica che favorisca l'acquisizione della padronanza concettuale e proponga situazioni problematiche "autentiche", l'incremento della competenza lessicale degli alunni, la revisione del curricolo nel senso di una migliore continuità e progressività e la realizzazione di incontri tra gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado per favorire la sintonizzazione metodologica.
A questo punto si può passare alla micro-progettazione relativa a ciascuna macro-azione. Un criterio fondamentale del *project management* è quello di stabilire con esattezza la responsabilità delle attività di cui si compone la macro-azione (chi fa che cosa) e le scadenze (entro quando), in modo da evitare fraintendimenti e avere un riferimento per il controllo *in itinere* (cfr. sito Risorsa 1).
Una semplice strumentazione di questo tipo consente di monitorare e regolare il progetto *in itinere* e di formulare al termine una valutazione di efficacia, confrontando i valori di risultati attesti con quelli effettivamente rilevati dopo la conclusione dell'intervento.

**Dino Cristanini**
*Esperto in scienze dell'educazione*



Figura 2

| OBIETTIVO STRATEGICO | MEDIANTE QUALI INDIZI (INDICATORI) POTREMO VERIFICARE SE L'OBIETTIVO È STATO RAGGIUNTO? | VALORI DI RISULTATO ATTESI (*TARGET*) |
|---|---|---|
| Miglioramento delle competenze degli alunni nell'ambito "numeri" | Esempio: % degli alunni che nelle prove Invalsi raggiungono i livelli 3, 4, 5 | Aumento dal ...% al ...% degli alunni che nelle prove Invalsi raggiungono i livelli 3, 4, 5 |

Figura 3

| LE CAUSE DEL PROBLEMA/CRITICITÀ/ ASPETTO INSODDISFACENTE CHE ABBIAMO INDIVIDUATO COME PIÙ PROBABILI SONO... | PER RIMUOVERE LE CAUSE ABBIAMO DECISO DI... (MACRO-AZIONI) | OBIETTIVI OPERATIVI (RISULTATI ATTESI PER OGNI MACRO-AZIONE) |
|---|---|---|
| | → | |

# Erudire



Armando Matteo

Un altro verbo del mondo della scuola di cui abbiamo perso da tempo le tracce è il verbo "erudire". Più nessuno, infatti, immagina di erudire qualcuno a scuola: tutt'al più ci si sforza di sviluppare competenze, di fornire informazioni, di instradare potenzialità presenti negli allievi e nelle allieve. Eppure quel verbo, dal sapore certamente antico, può ancora provocare una sana riflessione sul rapporto docenti-allievi e sul nodo ancora più delicato dell'alleanza educativa tra docenti e genitori.

Procediamo con ordine. *Erudire* deriva dal composto di due parole latine: *ex* e *rudis*. Questo secondo termine indica colui che è rozzo, colui che è acerbo, colui che non possiede modi gentili di relazione con gli altri: cioè colui che è sprovvisto di quelle buone maniere che rendono le persone affabili e affidabili. **Il gesto specifico dell'erudire è ora esattamente quello di propiziare un cammino**, un esodo, una metamorfosi dallo stadio primitivo dell'essere "rozzo" allo stadio compiuto di un essere formato, completo.

Trasposto sul livello dell'insegnamento, potremmo affermare che erudire significa **permettere a chi è provvisto di pochissime conoscenze di raggiungere un sapere ordinato e aperto allo sviluppo.** Il che comporta, da parte del docente, non solo un investimento di tipo contenutistico, ma anche metodologico: si tratta non solo di indicare i contenuti del sapere, ma anche gli strumenti attraverso i quali quel sapere è stato raggiunto e può continuare ad essere ampliato, e di verificare la piena assimilazione di tutto ciò da parte di chi viene erudito. Il punto di partenza obbligato in un tale procedere resta, però, scabroso: esso implica infatti il riconoscimento che l'allievo sia appunto un "rude". Proprio qui il discorso trova un punto di grande difficoltà nel nostro universo mentale, che tende invece ad assegnare ai piccoli, ai bambini, agli allievi e alle allieve, uno statuto di così grande rilievo che facciamo fatica ad immaginarli come "rudi". I nostri piccoli non appaiono più per quel che realmente sono e cioè **l'esordio di un uomo o di una donna**, ma li immaginiamo e li consideriamo sempre di più come un uomo o una donna nella loro fase iniziale. La differenza non è di poco peso: un conto è ritenere un bambino come l'inizio incerto e aperto di un essere umano e quindi bisognoso di correzioni, di suggerimenti, di istradamento autorevole e deciso, in quanto ancora informe e in ricerca; un conto è considerarlo un essere umano semplicemente all'inizio e quindi già dotato di un destino, di un carattere, di una vocazione, cui si tratta semplicemente di dar forma e voce.

Da qui anche quel sovra-investimento allucinatorio che spesso i genitori fanno sui propri figli e che li porta ad un rapporto non ottimale con il mondo della scuola, quando questo mondo mette in evidenza – e come potrebbe non farlo? – limiti, difficoltà, fatiche impreviste da parte degli allievi e delle allieve nel loro cammino di erudizione verso l'umano che è comune e che è sempre una conquista e mai un dato acquisito e di partenza.

Il presupposto fondante del gesto educativo è il riconoscimento che ogni essere umano che viene al mondo è semplicemente un "ignorante", nel senso che ne dava il grande Totò: cioè "di essere uno che ignora". Immaginarlo, l'essere umano bambino, come particolarmente dotato e bisognoso solo di qualche piccolo consiglio, è una tentazione alla quale bisogna con tutte le forze resistere.

**Armando Matteo**
*Assistente nazionale AIMC*

Focus di SIM

# Focus, uno spazio per crescere in professionalità

Cristina Giuntini

Focus è una rubrica pensata e caratterizzata per affrontare alcune tematiche professionalmente ricorrenti o emergenti cercando di ricercare aspetti che consentano processi di "modellizzazione" delle esperienze concrete. Si tratta pertanto di uno spazio di riflessione che mira a incentivare la circolarità di buone prassi all'interno delle comunità scolastiche rendendo esplicite scelte e criteri adottati.

## Tematiche affrontate

In questa annata le problematiche affrontate possono riferirsi a tre grandi "categorie": l'**inclusione**, la **valutazione** e l'**innovazione**, aspetti centrali delle istituzioni scolastiche che concorrono a evidenziare la qualità dell'agire professionale.
La rubrica ha permesso perciò di conoscere esperienze di percorsi di effettiva sinergia tra istituzioni in forza di una *governance* attenta all'inclusione che pone al centro il mandato costituzionale. Da segnalare in merito il piano di gestione della diversità promosso dalla Regione Toscana, che potrebbe risultare uno strumento efficace per far emergere il curricolo implicito di una scuola e rendere più visibile il controllo delle azioni svolte. In quest'anno scolastico detta modalità di documentazione e riflessione sulle buone pratiche inclusive di una scuola ha avuto uno sviluppo: oltre a prevedere il coinvolgimento di un maggior numero di realtà scolastiche nell'utilizzo di tale strumento, gli istituti hanno lavorato sull'integrare il piano rispetto alle aree che erano risultate più critiche, quali, ad esempio, la differenza di genere. **Pensare**, infatti, **la diversità in termini di inclusione implica progettare in funzione di una valorizzazione della diversità**, ottica che supera la concezione di un piano di integrazione spesso funzionale a risolvere un problema concreto e limitato alla situazione cogente. Si tratta di progettare itinerari che guidino la riflessione sulle varie forme di diversità a prescindere dalla presenza o meno di soggetti che la manifestano, nella convinzione che proprio in forza di tale approccio si può garantire lo sviluppo di un pensiero critico e aperto.
Un'altra serie di percorsi hanno evidenziato concreti esempi di innovazione a partire dai progetti ministeriali e perciò da input provenienti dall'alto. Si ricordi, ad esempio, la narrazione dell'esperienza che ha coinvolto in questi anni istituti comprensivi e direzioni didattiche e che vedeva come oggetto di approfondimento l'acquisizione degli schemi motori di base. Si tratta di una gestione di figure specialiste all'interno di un quadro organico del curricolo di scuola che ha posto in primo piano il legame con il quale questi professionisti integravano l'azione di aula quotidiana. Altra esperienza da segnalare in merito è sicuramente quella di tipo organizzativo che vedeva coinvolta l'articolazione oraria della ventitreesima ora; uno spazio professionale interessante perché ha posto in evidenza aspetti strettamente connessi allo sviluppo del contratto di lavoro e ha messo in luce il valore dei criteri nella gestione oraria quali la limitazione della frammentazione della proposta formativa incentrati sulle esigenze dell'alunno. Su questa stessa direttiva si colloca anche l'attuazione di percorsi CLIL nella scuola primaria. Per assurdo tale modalità di apprendimento, presentata in rubrica e pensata per una scuola secondaria di secondo grado, risulta nei fatti estremamente funzionale e "naturale" nei contesti di primarietà.
Infine, per la presentazione di alcune esperienze sulla valutazione – una delle istituzioni scolastiche (VSQ) e una degli apprendimenti degli alunni (PQM) – sono stati prescelti due itinerari sempre di stampo ministeriale che hanno per vari aspetti consentito di avviare il successivo percorso di Vales o di giungere ad una maggiore sistematicità del Quadro di riferimento INVALSI che nell'ultima versione presenta anche indicazione sui processi cognitivi coinvolti.

**Cristina Giuntini**
*Dirigente scolastico*
*Vicepresidente nazionale AIMC*

# Salutarsi per riconoscersi



Claudio Girelli

Quando un anno scolastico si chiude salutarsi è un'occasione per riconoscersi.
È rischioso chiudere un anno con superficialità, senza recuperarne le potenzialità in termini di valorizzazione del percorso personale e comune, peggio ancora, lasciarsi comunicando il peso di un percorso e delle relazioni che l'hanno segnato.
Siamo ormai talmente abituati a consumare, a non riflettere su quanto vissuto che rischiamo di non prestare attenzione, di vivere con superficialità i momenti di saluto. A volte, poi, l'ansia degli adulti porta a rimandare ai bambini la pesantezza dei loro limiti e di ciò che ancora manca, piuttosto che il piacere dello sviluppo delle loro potenzialità e del percorso fatto. Si dimentica così che **l'immagine rimandata dagli adulti al bambino è risorsa o vincolo per la sua crescita**, perché da essa il bambino parte a costruire il modo con il quale si pensa.
Per questo **è importante chiudere bene**, perché ognuno, insegnante, bambino o genitore che sia, e **tutti insieme si abbia il senso di un tempo prezioso che ha contribuito a far crescere i singoli e il gruppo.**

## Ricordarsi

Che cosa resta di un anno passato insieme? Che cosa ci si ricorda? Come lo si racconta? Ognuno ha consapevolezze diverse, ricorda ciò che più l'ha colpito del percorso fatto. Eppure molto è accaduto, ad ognuno come al gruppo. Darsi un tempo per ricordare non è tempo sprecato perché aiuta a recuperare la prospettiva della crescita maturata da ognuno e da tutta la classe insieme. Aiutare gli alunni a **rileggere la propria esperienza in una logica di sviluppo consente di sentirsi cresciuti, di riconoscere le difficoltà superate e le nuove capacità apprese.** Valorizzare il tratto di strada percorso permette di sentirsi accettati e riconosciuti, acquisendo fiducia nelle proprie capacità e incoraggiati a proseguire. Il desiderio di imparare, l'apertura verso gli altri nasce da qui, dall'aver maturato un'immagine positiva di sé che dà fiducia e motivazione, anche nei momenti di fatica e difficoltà. Fermarsi e prendere consapevolezza della strada percorsa, del sostegno reciproco, serve ad andare avanti.

## Progettare i saluti

Per costruire il gruppo-classe molta attenzione, e giustamente, viene posta ai progetti di accoglienza d'inizio d'anno, forse si potrebbero pensare progetti, "riti" di saluto di fine anno che rileggano il tempo passato insieme valorizzandone gli aspetti cognitivi, ma anche affettivi e relazionali. Se quello che si è fatto insieme durante un intero anno scolastico è importante, non ci si può salutare distrattamente o, addirittura, lasciandoci con ricordi pesanti e negativi.
Riflettere con i bambini, e possibilmente anche con i genitori in tempi e modi adeguati, sull'anno trascorso consente di risignificare fatti e processi costruendo una memoria collettiva che dona positività ad ognuno come al gruppo.
L'importante non è una ricostruzione storiograficamente corretta di un anno scolastico, ma il recupero di una narrazione che consegni ad ognuno la positività di un tempo vissuto insieme. Le modalità possono essere le più diverse: partire dai ricordi, recuperare tracce di lavori, rileggere momenti positivi e problematici… **bastano anche pochi frammenti inseriti in un contesto che li valorizzi**, magari traducendoli anche in segni e parole che aiutino a focalizzarne la significatività, **per orientare il ricordo del tempo passato insieme ad una prospettiva di crescita.** Solo così lo si rende prezioso.

**Claudio Girelli**
*Università di Verona*

L'angolo dello psicologo

# La festa di fine anno



Maria Chiara Fiorin

## Il caso

*Simonetta frequenta la quinta elementare ed è molto spaventata dal passaggio alla scuola media. Come lei altri bambini vivono con ansietà questo passaggio e, per aiutarli ad elaborare la separazione, la scuola organizza una festa di fine anno costruita attorno al tema del viaggio e del cambiamento.*

## La riflessione

**I bambini hanno bisogno di riti.** La festa di fine anno, la notte di Natale, la ninna nanna e gli altri numerosi momenti di ritualità **insegnano a scandire il tempo in momenti riconoscibili e codificati, li aiutano a contenere l'ansia per l'imprevisto e ad incanalare le proprie emozioni in contesti simbolici che permettono loro di mettere in scena desideri e conflitti.** Come il gioco, anche il rito, rappresenta un'attività che si colloca a metà tra la realtà e la fantasia, un'area transizionale dove il bambino può proiettare e sperimentare parti di sé differenti senza timore di essere giudicato o punito. Molti insegnanti, consapevoli della straordinaria potenzialità del rito nel fornire un contenimento al bambino, organizzano la festa di fine anno, costruendo delle attività attorno ad un racconto, che rinchiude nei suoi significati i temi cruciali del momento: la separazione, la crescita, il cambiamento, il lutto, il desiderio e la paura. La possibilità di costruire questa storia nel tempo, durante l'intero arco scolastico, permette ai bambini di cominciare a pensare al futuro in maniera progressiva, affrontando tutte le emozioni e le fantasie che riguardano il passaggio di classe e, per chi è in quinta, la fine delle elementari.
**La festa di fine anno è quindi un momento importante** durante il quale tutto questo lavoro interiore viene rappresentato attraverso immagini simboliche che lo raccontano. Non si tratta semplicemente di un momento ludico e ricreativo, ma di un evento fondativo che testimonia al bambino e agli adulti che una nuova tappa della crescita si sta compiendo. I bambini lo sanno e vogliono che i genitori e altri parenti siano presenti a festeggiare con lui l'addio al mondo dell'infanzia e l'ingresso nella pre-adolescenza. Sono in gioco emozioni complesse e alcuni bambini possono vivere con particolare inquietudine questo momento. A questa età il grado di sviluppo individuale è molto variabile e non tutti possono sentirsi pronti ad affrontare il cambiamento. Questo disagio può manifestarsi in comportamenti di chiusura, regressione, ma anche di aperta ostilità, che può riversarsi proprio sulle attività di preparazione alla festa. Attaccando questo evento, il bambino denuncia il proprio rifiuto alla crescita e spera che, ostacolandone la realizzazione, potrà guadagnare un po' di tempo per recuperare e mettersi al pari nello sviluppo. Consapevoli di questi significati nascosti, gli insegnanti possono mostrarsi più attenti e sensibili per rassicurare l'alunno e aiutarlo ad elaborare i propri sentimenti. Nella frenesia della fine dell'anno, infatti, anche gli insegnanti si trovano affaticati e spesso sovraccarichi e possono vivere l'organizzazione della festa come uno stress aggiunto. Alcuni sentono anche il peso delle aspettative dei genitori e dei propri colleghi e prestano più attenzione alle *performance* dei bambini. Così facendo, però, viene meno il significato simbolico della festa e il rischio è di alimentare anche nei piccoli l'ansia di prestazione, a scapito della creatività e della spontaneità. Meglio allora accettare qualche imperfezione ed imprevisto, consapevoli del fatto che, comunque andrà, sarà un successo. L'importante, infatti, non è il risultato finale, ma la qualità del lavoro svolto negli anni precedenti. Anche l'insegnante, come il bambino, ha diritto di festeggiare la fine di un intenso lavoro che ha contribuito alla crescita e alla nascita del sé futuro.

**Maria Chiara Fiorin**
*Psicoterapeuta*
*mariachiara.fiorin@gmail.com*

# Con le mani sul Tablet, un'intera estate per crescere



Caterina Cangià

Una sana tradizione della scuola italiana contempla i compiti delle vacanze, assegnati "per non dimenticare", "per mantenersi in esercizio", "per crescere". Abbiamo lasciato alle spalle otto pagine di rubrica dove si è parlato di tecnologia. Perché non lanciarci ora, noi e i ragazzi, in una grande avventura estiva inedita qual è il *reportage* giornalistico?

Tutto inizia… dalla fine dell'anno scolastico, quando illustriamo ai nostri alunni, dalla terza alla quinta classe della primaria, che il *reportage* è una lunga azione con uno scopo preciso per raggiungere il quale si possono utilizzare vari strumenti come fotografie, interviste, riprese video e documenti di vario genere, e che si conclude con la scrittura di una lunga e interessante relazione per i lettori. Il *reportage* che decidiamo di fare può scaturire da una notizia di cronaca che ci colpisce particolarmente o da una curiosità che ci nasce nella mente e nel cuore a proposito dell'origine di una tradizione nella nostra città o da cento altri motivi. Perché non chiediamo ai nostri alunni di "indagare" sul possibile sviluppo del turismo là dove vivono? Campagna, mare, montagna, città o paese? L'inchiesta incrocerebbe molte discipline: Storia, Geografia, Arte, ambiente, e non lascerebbe da parte le tecniche espressive e l'immagine, per non parlare del calcolo e della lettura e scrittura. Una messe abbondante di attività che si estenderebbe dall'inizio alla fine delle vacanze.

## Lavorare con un programma preciso esercitando molte competenze

Per far lavorare gli alunni con l'iPad consiglio *Pages*, un potente programma di elaborazione testi con strumenti di impaginazione facilissimi da usare e un'ampia tastiera a video. Oppure *Keynote*, che permette di creare facilmente presentazioni con animazioni ed effetti straordinari. Iniziamo con il fare fotografie. La fotografia, anche nella scuola primaria, può essere praticata nella fase di progettazione, di realizzazione e di post-produzione. Gli alunni che ridimensionano e ritagliano i loro scatti, che aggiungono didascalie e narrano per immagini sfruttano le potenzialità espressive di questo magico mezzo. Praticare la fotografia digitale fa raggiungere obiettivi su vari ambiti disciplinari. Tuffa nell'educazione all'arte e all'immagine. Allo stesso modo si possono fare brevi video di situazioni da narrare o di interviste a persone che aggiungono il loro pezzo di storia a testimonianza di quanto stiamo narrando. Chi fa un *reportage* crea con la scrittura. Agli alunni va spiegato che se utilizzano le **5 W** forniranno a chi li legge le condizioni per essere compresi.

- **Who** = chi: si tratta dei soggetti dell'inchiesta;
- **Where** = dove: si tratta del campo nel quale si stanno muovendo;
- **When** = quando: si tratta del tempo di cui il *reportage* narra;
- **What** = che cosa: si tratta del soggetto (o tema) del *reportage*;
- **Why** = perché: si tratta dell'oggetto, ovvero della finalità del proprio *reportage*.

Una buona scrittura del testo richiede, inoltre, la capacità di scrivere bei titoli, attraenti dal punto di vista linguistico e stimolanti per la curiosità.

E siamo all'impaginazione. Impaginare richiede chiarezza della struttura logica del nostro *reportage*, che viene dimostrata proprio dalla presentazione. L'impaginazione per l'iPad deve tener conto della presenza dei video e allora l'impasto testo-immagine-suono al quale viene aggiunta l'interattività potrebbe offrire straordinarie occasioni di "coniugazioni sensoriali" per i nostri giovani *reporter*.

**Caterina Cangià**
*Università LUMSA di Roma*

# Verificare per rendere "vero" il nostro apprendimento

Monica Oppici



Quest'ultimo contributo vede alcuni riferimenti per la verifica e valutazione del percorso annuale svolto per sviluppare abilità e competenze comunicative, linguistiche ed interculturali rispetto all'italiano come L2. Un *focus* importante in questa situazione potrà essere collegato al vedere noi per primi il momento della **verifica** non come banco di prova sommativo bensì come **occasione formativa per attivare e riattivare quanto interiorizzato e per rendersi sempre più consapevoli dei propri progressi ed eventuali difficoltà** rispetto alle quali mobilitare un impegno personale e motivato per superarle. In questo senso le rubriche di valutazione proposte nella rivista e relative alle competenze linguistiche (da personalizzare rispetto ai profili di competenza degli alunni) potranno essere un valido strumento di autovalutazione e guida metacognitiva e metalinguistica per svolgere al meglio il compito comunicativo richiesto dalla situazione.

In considerazione degli obiettivi previsti (vedi n. 1 della rivista con la presentazione del percorso in linea con le indicazioni del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*), con attività di verifica e compiti autentici potremo osservare e valutare se l'alunno:

- svolge attività quotidiane e scolastiche sulla base di indicazioni date in L2;
- comprende semplici messaggi, comunicazioni e brevi storie ascoltate;
- produce brevi testi (in forma orale e scritta sulla base di modelli dati);
- interagisce in situazioni comunicative;
- gestisce la fluidità comunicativa, la correttezza morfo-sintattica, pronuncia ed intonazione e l'utilizzo di un lessico più ampio (ad un livello di competenza più alto).

Nella figura 1 (a pag. 18) indichiamo obiettivi, contenuti e modalità di verifica relativi ai percorsi di apprendimento proposti, collegati ad attività e compiti autentici per stimolare la messa in campo – e quindi la verifica e valutazione – di abilità e competenze, con particolare attenzione alla capacità di comprendere e produrre semplici testi rispetto a funzioni comunicative diverse in contesto sociale d'uso e l'utilizzo in altre situazioni di strategie ed esponenti linguistici acquisiti in precedenza.

## Esempi di attività e compiti autentici per la verifica e la valutazione

**A.** In questo ambito potremo osservare in modo sistematico la capacità e le modalità di **partecipazione alle attività** (*routines* quotidiane e attività di apprendimento) collegate alla comprensione di indicazioni e comunicazioni date in Italiano come L2 (ad esempio, saluta, risponde a saluti, utilizza i materiali indicati, segue le procedure comunicate per svolgere un gioco/lavoro ecc.).

**B.** Produrre una breve lettera di presentazione, corredata da immagini, per presentarsi ad un compagno di un'altra classe. La lettera (che potrà essere realizzata a partire da un modello dato) non dovrà contenere il nome ma un *nickname* in modo che, dopo lo scambio di lettere di presentazione a coppie tra alunni di due classi diverse da noi gestito, in un momento di incontro in presenza in giardino, ciascuno – rileggendo e riguardando la lettera ricevuta – possa cercare di individuare il proprio partner. Una volta create le coppie, ognuno potrà scrivere il nome del nuovo amico accanto al *nickname* per poi trovare, nella coppia formata, qualità o attività comuni oppure aspetti di caratterizzazione personale da condividere poi all'interno di un grande cerchio.

Ad esempio: "Noi siamo Carlos e Francesco. Abbiamo gli occhi marroni e ci piace giocare a calcio" / "Noi siamo Alina e Antonia. Abbiamo gli occhi verdi e abbiamo un gatto vivace".

**C.1** Sulla base della segnaletica di classe o di scuola creata per regolare in modo funzionale la condivisione di spazi e situazioni a scuola, presentare in un video per i genitori un segnale, utilizzando le domande-chiave per spiegare il suo nome (ad esempio, "Divieto di urlare"), che cosa chiede di fare ("Il segnale chiede di non urlare e controllare la voce"), quando e dove viene utilizzato ("Non dobbiamo urlare nella mensa al momento del pranzo e..."), perché è stato crea-

to ("Abbiamo creato questo segnale perché c'era troppo rumore a tavola e non potevamo parlare tra noi…".).

**C.2** Spiegare, in forma orale e/o scritta, un gioco ai compagni della scuola dell'infanzia o di un'altra classe utilizzando lo schema della scheda-gioco (materiali, azioni, comportamenti e regole), accompagnata da illustrazioni e didascalie riferite ai diversi passaggi.

**D.** Raccontare in un video per altri bambini – che non hanno fruito della narrazione – una storia ascoltata verbalizzandola a partire dalla mappa precedentemente realizzata ed utilizzando lessico e strutture presenti nel testo; trascrivendo o scrivendo brevi didascalie per registrare in forma scritta ciascun elemento della mappa. Infine, prendere parte attiva all'animazione della storia, assumendo un ruolo.

**E.** Costruire un diario cooperativo delle attività scolastiche più significative svolte insieme quest'anno. Ogni bambino potrà assumere all'interno del gruppo la responsabilità di produrre una breve cronaca di un momento ritenuto come particolarmente significativo utilizzando uno schema base (ad esempio: quando? / dove? / soggetti / azioni / come? / perché?
"Alle 11.30 nel laboratorio di pittura la maestra ci ha dato i colori ad olio. Noi abbiamo preparato i fogli, le matite, i pennelli. Abbiamo deciso insieme cosa disegnare. Abbiamo fatto un piccolo quadro con un compagno. / Io e Bogdan abbiamo dipinto il giardino della scuola. / Il lavoro ci è piaciuto molto perché abbiamo imparato a usare nuovi colori…).

Potremo poi creare una situazione per presentare e condividere la cronaca prodotta da ciascuno all'interno del gruppo. Ogni contributo potrà infine essere riunito in testo cooperativo (che potrà anche essere pubblicato sul sito della scuola), con una descrizione e documentazione anche iconica e fotografica, come raccolta delle esperienze scolastiche più significative condotte come gruppo, strumento molto utile anche per riprendere in forma riflessiva e metacognitiva il percorso svolto insieme, gli apprendimenti conquistati e le eventuali difficoltà superate.

Queste proposte, se non utilizzate a fine anno, potranno diventare prove di ingresso, consentendoci di consolidare e riprendere i passaggi svolti per proseguire in modo consapevole e partecipe il percorso di apprendimento in quello nuovo.

**Monica Oppici**
*Docente e formatore*

Figura 1

| | OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO | CONTENUTI/TEMI | MODALITÀ DI VERIFICA E DI VALUTAZIONE |
|---|---|---|---|
| **A** | Comprendere indicazioni date in lingua per partecipare ad attività scolastiche | *Routines* ed esperienze scolastiche | Partecipazione ad attività scolastiche e percorsi di apprendimento |
| **B** | Presentarsi, conoscere i compagni e descrivere se stessi e gli altri utilizzando semplici strutture ed un lessico di base | • La conoscenza reciproca<br>• Testo descrittivo | • Produzione e lettura di una breve lettera di presentazione (a partire da un modello dato)<br>• Interazione orale per comunicare e condividere aspetti personali ed altri comuni |
| **C.1** | • Individuare e rispettare regole e norme della vita associata<br>• Comprendere il significato sociale di una convenzione<br>• Comunicare per esprimere azioni, opportunità, obblighi e divieti | • Educazione alla cittadinanza<br>• Convenzioni<br>• Testo regolativo<br>• Opportunità, obblighi e divieti | Presentazione orale di un segnale stradale creato per regolare la condivisione di spazi e situazioni a scuola, utilizzando le domande guida delle 5 W (chi, che cosa, come, dove, quando e perché) |
| **C.2** | Produrre un semplice testo regolativo con funzione sociale di scambio all'interno del gruppo | • Momenti di vita nella comunità scolastica, giochi<br>• Testo regolativo | Spiegazione, in forma orale e/o scritta, di un gioco ai compagni della scuola dell'infanzia o di un'altra classe, utilizzando uno schema guida |
| **D** | • Ascoltare e comprendere brevi e semplici letture e storie<br>• Utilizzare *script* e mappe mentali-concettuali per comprendere storie<br>• Interagire all'interno di animazioni e drammatizzazioni | • Letture dell'insegnante e degli alunni<br>• Testo narrativo<br>• *Script* e mappe mentali-concettuali<br>• Animazioni | • Verbalizzazione e narrazione della storia a partire dalla mappa<br>• Trascrizione o scrittura di brevi didascalie per ciascun elemento della mappa<br>• Animazione di storie |
| **E** | • Comunicare esperienze di apprendimento<br>• Condividere esperienze all'interno di una comunità | • Momenti di vita nella comunità scolastica<br>• Testo descrittivo<br>• Diario e cronache | Produrre una cronaca, un diario di un momento/attività scolastica |

# Un anno di scuola... Riflessioni di un dirigente



Simone Consegnati

Anna Maria Forini

Teresa Natale

Ogni anno scolastico è un nuovo anno, per cui occorre rivedere, di volta in volta, il percorso realizzato per avere la possibilità di ricostruirne uno nuovo sulla base delle esperienze passate: **il nuovo deve avere radici profonde per essere veramente orientato verso il futuro.**

Al Dirigente scolastico spetta una riflessione approfondita e completa su tutte le attività messe in campo nel corso dell'anno scolastico e, in particolare, sui **nodi problematici legati all'accoglienza**, prima, **e all'inclusione**, poi, di tutti: alunni, famiglie, insegnanti, comunità locale.

La prospettiva dell'inclusione si fonda su un concetto dinamico di accoglienza come riconoscimento e accettazione della diversità per progettare interventi efficaci in modo realistico, attivando tutte le risorse presenti nella comunità.

La promozione della cultura della diversità costituisce, quindi, la premessa per realizzare un'autentica inclusione e comporta la necessità di acquisire le conoscenze necessarie per affrontare le problematiche complesse proprie dell'inclusione stessa.

**Realizzare l'inclusione vuol dire ristrutturare il contesto** (famiglia, scuola, società) affinché le persone con disabilità possano essere non escluse.

Per valutare una **scuola inclusiva** si devono prendere in considerazione:

- l'organizzazione scolastica (modifiche apportate per favorire la partecipazione di tutti i soggetti: insegnanti, alunni, famiglie, personale ausiliario, enti ed associazioni presenti nel territorio);
- le relazioni tra tutti i soggetti interagenti;
- il processo di insegnamento-apprendimento (motivazioni, aspettative, risultati, valutazioni, strategie adottate).

Il Dirigente scolastico può porre domande, attraverso un questionario, a tutto il personale scolastico, alle famiglie e a soggetti esterni del territorio per verificare in che misura è stato realizzato il progetto inclusivo di scuola.

Ci si può chiedere:

- *Il personale scolastico, le famiglie, il territorio hanno partecipato all'individuazione delle problematiche emergenti nella realtà scolastica?*
- *Hanno fornito suggerimenti per la progettazione e alla realizzazione del progetto di scuola?*
- *Hanno formulato proposte per la soluzione dei problemi?*
- *Hanno suggerito priorità negli interventi da realizzare?*

Quindi riflettere e discutere con i collaboratori sulle risposte raccolte per progettare, sulla base delle esperienze condotte, il nuovo percorso.

## Un anno di scuola... secondo un'insegnante di sostegno

Siamo a giugno, i bambini sono a casa ed è giunto il momento, per ogni insegnante, di riflettere sulla propria esperienza per affrontare il nuovo anno con rinnovato impegno. Fare un bilancio della propria attività porta a riflettere su alcuni aspetti importanti: l'azione didattica progettata ha portato a risultati positivi e significativi per gli alunni? Gli incontri con le figure adulte di riferimento del bambino in situazione di svantaggio sono stati espressione di una piena condivisione dei per-

corsi educativi? Le modalità di comunicazione sono state efficaci?
Si tratta di riflettere non su quanto è stato fatto, ma sulla qualità di tutti quegli aspetti (didattici e non) che concorrono a dare concretezza alla relazione didattica.
Se si sono incontrate maggiori difficoltà nella **comunicazione con la famiglia** occorre rivedere, soprattutto, se ci sia stata una reale condivisione di principi educativi, se l'immagine che la famiglia ha del proprio bambino (soprattutto se in difficoltà) sia veritiera e non fondata sulla loro idea di figlio e di bambino. Si tratterà di rivedere, insieme a loro, l'adeguatezza di ogni comportamento sottolineando comunque il fatto che il bambino, nella sua interezza (emotiva, affettiva, relazionale, cognitiva) è una persona complessa e completa, ricca di aspetti che devono essere valorizzati, in grado di partecipare pienamente nella costruzione di dinamiche positive all'interno del gruppo-classe.
Ugualmente complessa è la gestione delle **relazioni tra le insegnanti**, che devono condividere insieme prospettive realmente inclusive. La delega nella gestione del bambino in difficoltà all'insegnante di sostegno rimane ancora in uso in molte scuole, così come la trasformazione di spazi laboratoriali in luoghi specifici per le attività di sostegno disgiunte dall'attività di classe. Forse, a volte, è opportuno stabilire prima ciò che effettivamente si intende per inclusione: si evitano così speculazioni pedagogiche che nascondono nel nuovo vecchi riti.

## Un anno di scuola... visto da un educatore

Segreteria Didattica (SD):"Ma lei chi è? Un maestro? Uno psicologo? Un terapista?"
Educatore: "No, sono un educatore"
SD: "Un educatore? A che cosa serve un educatore a scuola?"
È questo il benvenuto che ha accolto un educatore all'inizio di quest'anno scolastico in una scuola primaria di Roma.
L'assistente educatore è previsto dall'articolo 13 della Legge 104/92 ed è assegnato in caso di un alunno con certificazione presente nella classe.
Sono più di vent'anni che la legislazione ha previsto la presenza di questo genere di personale competente e preparato, ma spesso questa figura è relegata ai margini del mondo scuola.
Il rischio è di inquadrare l'educatore per negazione: *non è un insegnante, non è uno psicologo, non è un terapista*.
Ma a che cosa serve un educatore a scuola? Partiamo dalla provocazione riportata all'inizio di questo contributo.
Premesso che tutta la scuola ha una funzione educante e che **la buona scuola è quella capace di accogliere tutti i suoi alunni**, a prescindere dalle capacità e dai limiti personali, intendiamo riflettere su come la dimensione inclusiva si basi sulla capacità di tutti i protagonisti della scuola di compartecipare alla sua realizzazione.
**Il ruolo dell'assistente-educatore consiste nel realizzare un intervento centrato sulla relazione, sulla creazione di un'alleanza con l'alunno e con la sua famiglia.** Per far ciò è necessario partire dagli interessi e dalle passioni dell'alunno, dal suo contesto di vita, nell'ottica di individuare le risorse in grado di aumentare la sua autonomia.
Come presupposto fondamentale per un buon lavoro educativo è necessario che l'alleanza si sviluppi anche con insegnanti, di classe e curricolari. **Solo dal rispetto e dalla valorizzazione delle diverse professionalità si potrà costruire la premessa fondamentale di un percorso volto all'inclusione.**
L'assistente-educatore fa parte del personale non docente della scuola ed è dunque non legato all'ambito didattico. Svolge un ruolo di supporto e facilitazione, non deve mai sostituirsi all'alunno con disabilità col quale lavora, ma deve favorire il suo protagonismo e il raggiungimento della sua crescita personale e sociale. È una figura che deve contribuire alla costruzione di una rete sociale intorno al bambino, nell'ottica del suo benessere e del progetto di vita.

**Simone Consegnati**
**Anna Maria Forini**
**Teresa Natale**
*Università LUMSA di Roma*

# Signori, si chiude: e ora che si legge?

## Novità dell'editoria per ragazzi e proposte di letture per l'estate



Laura Pasinetti

Luisa Ziliani

Chiara Rodolfi

L'anno scolastico è ormai quasi alle spalle, tuttavia le incombenze relative alla chiusura assorbono buona parte del tempo degli insegnanti; anche la biblioteca scolastica si prepara per il riposo estivo: c'è da verificare che tutti i documenti prestati siano rientrati, fare l'inventario, predisporre la relazione consuntiva da presentare al Collegio dei Docenti, approntare a grandi linee, in Commissione biblioteca e/o con la supervisione della FS Biblioteca, i progetti per l'anno scolastico successivo. Fra questi non può mancare il potenziamento delle dotazioni della biblioteca, ovvero la predisposizione delle liste di acquisto dei nuovi documenti[1]. Inoltre, c'è sempre qualche collega che chiede consigli di letture per i propri alunni per le vacanze. Ragionando proprio su queste due ultime incombenze, abbiamo pensato di proporre un elenco di novità librarie, tutte pubblicate fra il 2012 e i primi mesi del 2013, da noi vagliate alla fine di marzo in occasione dell'annuale Fiera Internazionale del Libro per bambini di Bologna (luogo dove tradizionalmente vengono presentate tutte le novità, italiane e mondiali). La visita alla Fiera per noi insegnanti-bibliotecarie è un'occasione imperdibile per "sentire l'aria che tira", cogliere le nuove tendenze, incontrare i maggiori esperti del settore, partecipare a incontri e dibattiti con gli autori, gli illustratori, gli editori e, naturalmente, girare fra gli *stand*, sfogliando libri e cataloghi.

L'elenco che segue comprende le opere che più ci hanno colpito per la qualità e novità, e che riteniamo dovrebbero essere presenti nelle nostre biblioteche. Da questo elenco, con qualche aggiunta, abbiamo pescato per proporre una lista di libri da consigliare ai nostri alunni, divisi per età (a pag. 25).

Iniziamo con due volumetti inseriti nella recente collana "Oscar" di Mondadori, tratti dalle celebri *Fiabe italiane* di Italo Calvino; si tratta di *Fiabe per i più piccini*, illustrato da Giulia Orecchia, e *Fiabe da far paura (appena appena, non tanto)*, illustrato da Pia Valentinis. Le fiabe di Calvino, capolavori di freschezza e chiarezza, sono da sempre nelle tasche delle maestre delle classi prime, che da esse attingono a man bassa. Qui ritroviamo le nostre preferite, da "Giovannin senza paura", a "Gallo Cristallo", a "L'orco con le penne", accompagnate però da deliziose illustrazioni, che mai prevalgono sul testo[2], e da caratteri tipografici e spaziature più distese. La lettura è ancora di tipo vicariale, riservata all'adulto, ma anche per quest'ultimo è un piacere sfogliare queste pagine.

Una collana di cui avevamo letto qualche anticipazione e che eravamo curiose di esaminare *de visu* era "Classicini" (Edizioni EL). Conosciamo bene l'eterno conflitto fra la volontà di proporre i grandi classici della letteratura e le difficoltà di lettura che, quasi sempre, questi comportano. I primi titoli ci hanno tuttavia pia-

[1] Cfr. "La biblioteca nella pratica quotidiana", SIM n. 2, 2011 e "La funzione strumentale per la biblioteca", SIM n. 1, 2012.

[2] Ricordiamo la celebre affermazione di Bruno Bettheleim, che ne *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2000, raccomandava l'importanza di raccontare o leggere le fiabe classiche senza illustrazioni, per favorire la formazione di un immaginario infantile personale.

cevolmente impressionato: merito certamente di una grande autrice come Beatrice Masini che li ha saputi rendere appassionanti e veloci. Il suo *Piccole donne*, in sole 78 paginette, trasmette appieno l'atmosfera ottocentesca e bostoniana dove viveva la famiglia March!

Va segnalata anche la collana di cartonati "Pesci parlanti", pensata dalla giovane casa editrice Uovonero per garantire il fondamentale diritto alla lettura a tutti i bambini, compresi quelli che ancora non sanno leggere autonomamente o che per diverse cause (autismo, dislessia, ritardo cognitivo) hanno difficoltà di decodifica del linguaggio alfabetico. Vengono proposte rivisitazioni di intramontabili classici per l'infanzia tradotti nel sistema PCS (*Picture Communication Symbols*, un codice di comunicazione made in USA che viene applicato in ambito terapeutico così come didattico-educativo). Della collana fanno parte: *Cappuccetto Rosso*, *I tre Porcellini*, *Giacomino e il fagiolo magico* e, tra le novità presentate in fiera, *Riccioli d'oro e i tre orsi* e *Raperonzolo*. Si tratta di simpatici e robusti cartonati che, oltre ad associare al brevissimo testo in stampatello maiuscolo l'uso dei simboli PCS, sono dotati di una particolare sagomatura che li rende comodamente sfogliabili anche per chi presenta difficoltà motorie.

Un'altra bella collana di albi illustrati è proposta da Carthusia: si tratta di "Storie al quadrato", dove si affrontano argomenti importanti al massimo livello di qualità; ad esempio, in *Io sono qui*, il testo di Sabina Colloredo è accompagnato dalle illustrazioni di Svjetlan Junakovic e realizzato in collaborazione con la Fondazione *Terres des Hommes*: tratta i diritti negati dell'infanzia, in particolare quelli delle bambine, spesso "invisibili" in molte culture. Molto bello anche *C'era una volta un delfino piccolo piccolo*, sui bambini nati prematuri, la cui presentazione è stata intensa e commovente, con l'illustratrice che non sapeva trattenere le lacrime mentre l'autrice, Emanuela Nava, leggeva l'intera storia. Si tratta di libri che possono essere usati per affrontare conversazioni su situazioni delicate, ma che possono anche essere messi direttamente nelle mani dei bambini, poiché le storie hanno una forte presa.

Un'altra collana di libri da tenere in biblioteca, pronta all'uso per parlare con semplicità delle nuove famiglie è "Piccola storia di una famiglia", in particolare i libri *Perché hai due mamme?* e *Qual è il segreto di papà?*, entrambi scritti da Francesca Pardi, come pure *Una mamma e basta*, mentre *Una giornata speciale* è di Amaltea; divertente e spiritoso *Il grande e grosso libro delle famiglie*, di Mary Hoffman. Tutti sono pubblicati da "Lo stampatello".

È stata presentata la nuova edizione (Babalibri) di un libro delicato e poetico (opera datata 1968 – seppur freschissima) di Leo Lionni, per far scoprire ai bambini più piccoli la magia delle parole: sulle foglie de *L'albero alfabeto* vivevano tante lettere sparpagliate, buona parte delle quali un giorno fu spazzata lontano dalla furia di una tempesta. Le lettere rimaste ancorate alle foglie si nascosero tra i rami più bassi, mettendosi una accanto all'altra. Grazie all'intervento di un buffo insetto le lettere capirono che, unendosi tra loro, non solo avrebbero resistito alla forza di qualsiasi vento, ma avrebbero acquisito un potere straordinario: quello di creare parole (prima "corte e semplici") e poi frasi in grado di "dire qualcosa di importante".

Passeggiando tra albi illustrati degni di nota, non poteva sfuggirci *L'Eco*, nato dalla penna di Alessandro Riccioni e illustrato dall'incantevole tavolozza di David Pintor (Edizioni Lapis). Ci porta tra cittadine e colline toscane (deliziosamente rappresentate) dove un papà con il suo bambino ancora assonnato, a bordo di una bicicletta, pedalano di buon mattino per recarsi all'appuntamento con l'eco, capace di esaudire qual-

La Fiera Internazionale del Libro per bambini di Bologna

siasi desiderio venga dal cuore. Una storia traboccante di tenerezza che dà un'immagine meravigliosa del rapporto padre-figlio, che ci ricorda come spesso i bisogni dei bambini siano nascosti dietro i loro silenzi. Ci ha commosse per la speranza che infonde: quando lo sguardo è quello di un bambino, non esistono sogni impossibili.

Ci è piaciuta la nuova raccolta di poesie di Donatella Biasutti, *La poesia è un orecchio* (Feltrinelli Kids), che comprende 130 componimenti dei nostri maggiori poeti, raccolti in base alle emozioni suscitate.

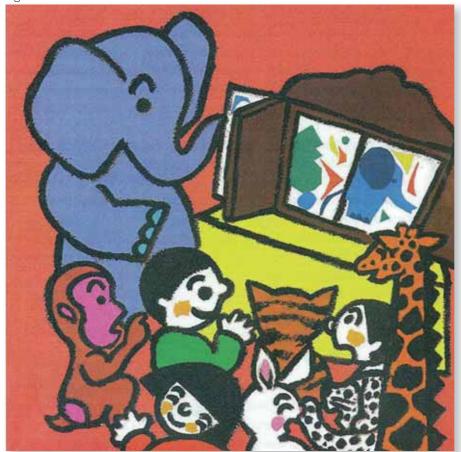
Poetessa è anche la protagonista del divertente libretto *Wiligelma Cook* di Luigi Dal Cin, impreziosito dalle illustrazioni di Antongionata Ferrara (La Scuola): una gallina che ha la sfortuna di vivere alla corte di un conte insensibile alla bellezza di parole e paesaggi, e che preferisce gustarsi in padella gli animali come lei. Ma Wiligelma riuscirà a spuntarla sul perfido padrone grazie all'uso sapiente dei suoi versi e all'aiuto della piccola Elisa e dei suoi genitori: storia perfetta per i lettori più piccoli in una calda giornata estiva.

Fra gli autori che vanno per la maggiore e che ci affascinano c'è Gek Tessaro, già premio Andersen 2010 come migliore autore completo e, con *Il cuore di Chisciotte*, Premio Andersen Miglior Albo illustrato 2012. In Fiera era presente con *Rimanere* (Carthusia), un grande volume dedicato all'arte, e *Io sono un ladro di bestiame felice* (Il castoro). Quest'ultimo è un vero compendio di creatività: in ogni pagina le straordinarie capacità grafiche e la pluralità di tecniche padroneggiate dall'artista sono al servizio del "puoi disegnare quello che ti va", in un crescendo di trovate sbalorditive. Per restare nel genere libri sorprendenti, citiamo *Il mio vicino è un cane* di Isabel Minhos Martins e illustrato da Madalena Matoso (La nuova frontiera junior), *Il libro matto* di Éléonore Zuber (Giralangolo), che propone le pagine divise orizzontalmente in tre parti per lasciare al bambino la libertà di comporre o scomporre i divertenti personaggi, e il libro-gioco *La principessa attacco*, di Delphine Chedru (Franco Cosimo Panini), che segue il celebre e amatissimo *Il cavaliere coraggio*.

Anche *Apri questo piccolo libro* di Jesse Klausmeier (testi) e Suzy Lee (illustrazioni), Corraini edizioni, è un *divertissement* sul tema "libro": un gioco di scatole cinesi, o meglio, di pagine di libri che si incastrano uno con l'altro e che il lettore continua ad aprire per leggere la storia di Coccinella, che a sua volta "apre un piccolo libro verde" per leggere la storia di Rana, che apre un piccolo libro arancione per leggere la storia di Coniglio... in un movimento a spirale che ci riporterà alla pagina finale in cui tutti i protagonisti leggono beati sotto un albero-biblioteca coloratissimo e ricco di dettagli deliziosi.

Infine, per gli amanti del "bizzarro" e dei giochi grafici, le psichedeliche e allo stesso tempo primitive, archetipiche illustrazioni di Yayoi Kusama per *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie* (Orecchio Acerbo) saranno un accompagnamento sorprendente e spiazzante nelle giornate estive per lettori degli ultimi anni delle scuole primarie (se non addirittura delle medie).

Un'originale tecnica per l'animazione della lettura è presentata da Artebambini, che ha ripreso l'antica tradizione giapponese e coreana del *kamishibai* (fig. 1), proponendo sia la valigetta di legno entro cui far scorrere le immagini, sia alcuni bellissimi albi illustrati appositamente realizzati. Abbiamo ammirato, in particolare Cos'è, un quadrotto dove, partendo da semplici fogli di carta strappati, si possono inventare numerosi personaggi e situazioni (ottimo da tenere in biblioteca,

Figura 1

per le proposte di arte, manualità e lettura con i bambini di prima e seconda!) e, un po' più complesso, *La fantastica storia di Lino il bucatiere e della sua spazzola magica* di Marco Dallari e Elena D'Agostino, nonché *L'albero e la strega*, di Gek Tessaro.

Fra i libri di divulgazione ci ha incuriosito la serie "Apri gli occhi" (Franco Cosimo Panini) i cui libri, partendo da un dettaglio fotografico preciso e grande come l'intera pagina, invitano il bambino a scoprire di quale animale si tratta alzando le alette sottostanti.

Ci portano in giro per il mondo altri due libri di divulgazione, peraltro molto diversi tra loro: *Tutti i numeri del mondo*, di Lara Albanese (Sinnos edizioni), si muove nel tempo e nello spazio per proporci "un viaggio tra i numeri del mondo", tra rompicapo di Logica e Matematica e divertenti giochi delle tradizioni più svariate del nostro pianeta; *Mappe* di Aleksandra e Daniel Mizielinsky (Electa Kids), invece, ci trasporta con tante cartine a doppia pagina dall'Europa all'Oceania, facendoci perdere, grazie a disegni minuti e un po' *naif*, tra monumenti e prodotti tipici, flora e fauna, personaggi illustri e feste di ogni paese. In un'epoca in cui i nostri bambini si preparano ad usare soltanto i GPS (navigatori satellitari) per orientarsi, queste mappe offrono la possibilità di spaziare con l'immaginazione in una dimensione ben più ricca della semplice connotazione geografica.

L'ultimo viaggio sul nostro pianeta ce lo propone il volume *Gaia. Il pianeta terra e il clima che cambia*, di Gianluca Lentini (Edizioni Feltrinelli), a metà tra narrativa e divulgazione; sei ragazzi incontrano "magicamente" il proprio pianeta attraverso le sue componenti (aria, acqua, ghiaccio, terra, flora e fauna, e specie umana) e prendono consapevolezza di come il clima stia cambiando e di che cosa si possa fare per ristabilire l'equilibrio violato.

Altra importante novità presentata alla fiera è *Trema la terra, tutti giù per terra!* (con cd allegato) curato da Manuela Monari, illustrato da Lucia Sforza e musicato da Francesco Benozzo (Artebambini). È un albo illustrato che ben si presta a letture animate e che concretizza un progetto nato per aiutare in primo luogo i bambini delle zone colpite dal terremoto del 29 maggio 2012 a ritrovare fiducia nella terra. Affronta il tema del terremoto spiegandone le cause e le conseguenze e si pone come uno strumento utile alla riflessione e alla rivisitazione in chiave costruttiva dell'esperienza vissuta. I proventi saranno devoluti alla riedificazione della biblioteca di Finale Emilia (Modena).

"Ho pensato di fare qualcosa per stare vicina ai miei alunni e metterli in condizione di rielaborare la paura e l'esperienza traumatica del terremoto", spiega Manuela Monari, "il libro racconta di una terra bella, preziosa, su cui possiamo giocare e saltare, e che alle volte segue i suoi ritmi vitali, terremoti compresi. Ritmi che fanno parte della crescita di ogni essere vivente, e con cui bisogna imparare a convivere".

Tra gli autori di spicco che tornano con nuove proposte abbiamo incontrato, molto piacevolmente, Daniel Pennac (a cui, in occasione della fiera, è stata anche assegnata la laurea *honoris causa* in pedagogia), con la storia di *Ernest e Celestine* (edizioni Feltrinelli): un libro adorabile con una storia delicata ma avventurosa, che parla di amicizia ("tutti i tipi di amicizia tra tutti i tipi di esseri viventi", dice l'autore), di aspirazioni e talenti da coltivare nonostante le difficoltà, e che svela alcuni meccanismi della costruzione del racconto, del rapporto cioè tra lettore, autore e protagonisti. Pennac dice di averlo scritto sia per adulti sia per bambini e di aver voluto far riflettere sul concetto di "maturità" che tanto si richiede ai giovani, dando erroneamente per scontato che sia qualcosa di acquisito per i grandi.

L'altro ritorno attesissimo è quello di Angela Nanetti, con *La città del circo pop-corn* (edizioni Giunti Junior, anche in e-book): una favola sulla diversità e sull'accoglienza dell'altro, in cui il protagonista è il piccolo Giacomo, dotato di un odorato straordinario che richiede una "manutenzione" del naso continua, non sempre ben vista dagli altri. Grazie a questa sensibilità il bambino riesce a cogliere la bellezza della compagna di scuola Rocchina e della Città Vecchia, da tutti invece disprezzate, così come il pericolo che si cela dietro il supposto Benefattore, il signor Plum, proprietario di tutte le fabbriche della Città Nuova. Una storia anche a sfondo "ecologico", ma soprattutto che riafferma il diritto al sogno e alla fantasia.

Ultima chicca narrativa scoperta tra gli *stand* di Bologna, che ci parla di come si possa stare insieme anche se diversi per origine, cultura ed età, è *Mare giallo* di Patrizia Rinaldi (edizioni Sinnos): l'avventura di tre ragazzi, un cinese nato a Napoli alla ricerca delle proprie origini, una napoletana doc selvaggia e un inglese ossessionato da paure misteriose, sullo sfondo di una città come Napoli, descritta con grande poesia e amore dall'autrice, nelle sue contraddizioni e sfaccettature multiculturali.

Amicizia, ricerca d'identità, mistero e avventura gli ingredienti di questo libro davvero piacevole, caratterizzato da uno stile tanto asciutto quanto ricco di spunti per riflessioni interessanti e profonde; importante è anche ricordare l'utilizzo del *font* "leggimi", un carattere speciale appositamente studiato per facilitare la lettura a chi ha maggiori difficoltà.

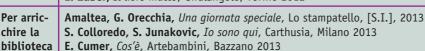
**Laura Pasinetti, Luisa Ziliani, Chiara Rodolfi**
*Insegnanti e bibliotecarie*

# Bibliografia

## LIBRI PER BAMBINI DA 7 A 9 ANNI

**Per le letture estive**

**P. Baccalario, R. L. Stevenson,** *L'isola del tesoro*, EL, San Dorligo della Valle 2013
**A. Branduardi, E. Luzzati,** *Alla fiera dell'est*, Gallucci, Roma 2013
**I. Calvino,** *Fiabe da far paura (appena appena, non tanto)*, Mondadori, Milano 2013
**I. Calvino,** *Fiabe per i più piccini*, Mondadori, Milano 2013
**D. Chedru,** *La principessa Attacco*, Franco Cosimo Panini, Modena 2013
**E. Crivelli, P. Bianchessi,** *Riccioli d'oro e i tre orsi*, Uovonero, Crema 2012
**E. Crivelli, A. Boffa,** *Raperonzolo*, Uovonero, Crema 2013
**L. Dal Cin, A. Ferrari,** *Wiligelma Cook*, La Scuola, Brescia 2012
**B. Fontanel, M. Boutavant,** *Tartattà*, La nuova frontiera junior, Roma 2012
**S. Frattini,** *Ma tu mi vedi?*, Franco Cosimo Panini, Modena 2013
**O. Jeffers,** *Gli ughi e la maglia nuova*, Zoolibri, Reggio Emilia 2012
**O. Jeffers,** *Quest'alce è mio!*, Zoolibri, Reggio Emilio 2013
**J. Klausmeier, S. Lee,** *Apri questo libro*, Corraini, Milano 2013
**L. Lionni,** *L'albero alfabeto*, Babalibri, Milano 2013
**B. Masini, L. Alcoot, S. Not,** *Piccole donne*, EL, San Dorligo della Valle 2013
**I. Minhos Martins, M. Matoso,** *Il mio vicino è un cane*, La nuova frontiera junior, Roma 2012
**D. Pennac,** *Ernest e Celestine*, Feltrinelli, Milano 2013
**A. Riccioni, D. Pintor,** *L'eco*, Lapis, Roma 2013
**S. Roncaglia, J. Swift,** *I viaggi di Gulliver*, EL, San Dorligo della Valle 2013
**G. Tessaro,** *Io sono un ladro di bestiame felice*, Il castoro, Milano 2013
**P. Varriale,** *Lello il bullo*, Mondadori, Milano 2013
**A. Strada, A. Agliardi,** *I mestieri di papà*, Nord-Sud, Milano 2013
**G. Zoboli,** *C'era una volta una storia*, Topipittori, Milano 2013
**E. Zuber,** *Il libro matto*, Giralangolo, Torino 2012

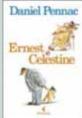
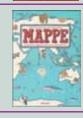
**Per arricchire la biblioteca scolastica**

**Amaltea, G. Orecchia,** *Una giornata speciale*, Lo stampatello, [S.I.], 2013
**S. Colloredo, S. Junakovic,** *Io sono qui*, Carthusia, Milano 2013
**E. Cumer,** *Cos'è*, Artebambini, Bazzano 2013
**E. Nava, G. Re,** *C'era una volta un delfino piccolo piccolo*, Carthusia, Milano 2012
**F. Pardi,** *Perché hai due mamme?*, Lo stampatello, [S.I.], 2011
**F. Pardi,** *Qual è il segreto di papà?*, Lo stampatello, [S.I.], 2011
**F. Pardi, U. Bucher,** *Una mamma e basta*, Lo stampatello, [S.I.], 2013
**M. Hoffman, R. Asquith,** *Il grande e grosso libro delle famiglie*, Lo stampatello, [S.I.], 2013
**M. Rigatti, A. Beghelli,** *Nino giallo pulcino*, Carthusia, Milano 2012

## LIBRI PER RAGAZZI DA 10 A 12 ANNI

**Per le letture estive**

**T. Aune,** *Nuvoloni su via del Bombo*, Salani, Milano 2011
**G. Buss, P. Williamson,** *Testa cucita. Un mostro per amico*, Rizzoli, Milano 2013
**C. Carminati,** *L'estate dei segreti*, Einaudi Ragazzi, Torino 2012
**L. Carrol, Y. Kusama,** *Alice nel paese delle meraviglie*, Orecchio Acerbo, Roma 2013
**R. Doyle,** *La gita di mezzanotte*, Salani, Milano 2012
**M. Green,** *L'amico immaginario*, Giunti, Firenze 2012
**E. Ibbotson,** *Il cane e il suo bambino*, Salani, Milano 2013
**L. Mattia,** *Il grande albero di case basse*, Il Castoro, Milano 2012
**A. Nanetti, G. Ferri,** *La città del circo pop-corn*, Giunti Junior, Firenze 2013
**L. Newbery,** *Un amico segreto in giardino*, Salani, Milano 2012
**A. Pau, J.C. Vinci,** *Sognando la finale*, Einaudi ragazzi, Torino 2013
**J. Spinelli,** *Gli indivisibili*, Mondadori, Milano 2012
**R.L. Stevenson, R. Innocenti,** *L'isola del tesoro*, Principi e principi, Faella 2012
**E. Taylor,** *Mossy Trotter*, Biancoenero, Roma 2011

**Per arricchire la biblioteca scolastica**

**L. Albanese,** *Tutti i numeri del mondo*, Sinnos, Roma 2013
**D. Bisutti,** *La poesia è un orecchio. Leggiamo i nostri grandi poeti da Leopardi ai contemporanei*, Feltrinelli kids, Milano 2013
**Cerasoli, I. Faccioli,** *Tutti in cerchio. La geometria diventa facile*, Feltrinelli kids, Milano 2013
**G. Lentini,** *Gaia. Il pianeta terra e il clima che cambia*, Feltrinelli, Milano 2013
**A. e D. Mizielinsky,** *Mappe*, Mondadori Electa, Milano 2013
**M. Monari, L. Sforza,** *Trema la terra, tutti giù per terra!* Con cd, Artebambini, Bazzano 2013

# Esperienze di ampliamento del dialogo
## e della partecipazione nella scuola primaria e dell'infanzia



### Ovvero, che cosa può accadere, di bello e di utile, intervenendo con tutte le componenti che "abitano" la scuola

*I diversi interventi a cui fa riferimento l'articolo si sono svolti (e in parte si stanno ancora svolgendo) nell'arco di due anni e mezzo in diverse scuole dei comuni di Cinisello Balsamo e Cusano Milanino, in provincia di Milano. L'équipe che ha svolto gli interventi è composta da educatori,* counselor *e psicologi. Le realtà del privato sociale a cui appartengono queste figure sono la cooperativa sociale "La Grande Casa" di Sesto S. Giovanni, e l'associazione "Marse" di Cinisello. I siti delle due realtà in questione sono rispettivamente:* **www.lagrandecasa.it** *e* **www.marse.it**

### Una premessa "informatica"

*Nel funzionamento della scuola sono coinvolti diversi micro-mondi che interagiscono all'interno del sistema: singoli alunni, gruppi di alunni, le classi, gli indirizzi presenti nella scuola, i singoli insegnanti, gruppi di insegnanti delle diverse discipline, gli insegnanti membri dei Consigli di classe, l'intero corpo docente della scuola, il personale amministrativo e ausiliario, le famiglie degli alunni e il territorio, nonché le strutture amministrative e progettuali, dalle quali provengono le direttive che consentono il funzionamento della scuola, valutano la qualità dell'offerta formativa dell'Istituto e la sua corrispondenza alle direttive generali. Il sistema scolastico funziona adeguatamente nella misura in cui tutte le componenti comunicano efficientemente tra loro e lavorano insieme ad un progetto educativo comune, finalizzato alla formazione integrale degli alunni e alla crescita della comunità considerata globalmente come "comunità educante"*[1].

È curioso che questa bella descrizione del contesto scolastico sia stata scritta da due autori che si occupano di tecnologia informatica nelle scuole. Forse che la metafora informatica si adatta particolarmente bene a descrivere il complesso sistema che caratterizza la scuola?
Così come in un personal computer si dedica particolare attenzione al flusso d'informazioni tra i diversi componenti, così, anche nella scuola, sembra particolarmente rilevante l'importanza attribuita alla comunicazione e al dialogo tra le sue componenti, la cui qualità pare essere un requisito essenziale per il buon funzionamento scolastico.
L'ipotesi che esponiamo di seguito si propone di verificare, essenzialmente con dati tratti dall'esperienza, se questa idea è dotata di senso e, legato a questo aspetto, se il privato sociale che collabora con la scuola, può essere considerato un elemento utile nel favorire un incremento del dialogo tra tutte le componenti che abitano la scuola. Così potremmo, per ben cominciare, porci alcune domande preliminari:

- Quale genere di collaborazione può attivare il privato sociale nella scuola?
- Il suo passaggio lascia qualche genere di traccia nel modo di intendere la complessa rete di relazioni che avvengono nella scuola?
- A chi rivolge il suo sguardo?
- La scuola si dimostra disponibile ad adottare, sia pur temporaneamente, uno sguardo sistemico per osservare se stessa?
- E infine, quali prospettive si intravvedono, per un "educatore scolastico", rispetto al contributo che può offrire per rendere la scuola un'istituzione maggiormente dialogante con gli altri contesti che gli stanno attorno?

### Il quadro e la cornice

Ogni intervento di carattere sociale – e in questo termine così ampio ci pare di potervi inserire anche gli interventi scolastici – presenta, ancor prima delle "cose" che vengono svolte, una cornice teorica di riferimento.
Il lavoro che abbiamo svolto in diverse scuole primarie ha coinvolto alunni, insegnanti e genitori e messo in atto un'ampia varietà di interventi (la descrizione puntuale dei

[1] A. Amitrani, R. Di Marzio, *Un computer per amico. Percorsi multimediali nella scuola del 2000*, Garamond, Roma 2000.

singoli interventi occuperà i paragrafi seguenti) ed è stato immaginato e realizzato da un lavoro congiunto tra l'istituzione scolastica e diversi operatori del privato sociale del territorio.
Per la realizzazione di questo articolato progetto abbiamo preso spunto dall'approccio sistemico, in virtù della visione che è capace di offrire rispetto al guardare alla scuola come ad una realtà profondamente interrelata, il cui comportamento di una delle sue parti ha inevitabilmente profonde ricadute sugli altri membri del sistema. Inoltre, se dovessimo sintetizzare le parole-chiave che abbiamo posto a guida di tutte le azioni realizzate, queste sarebbero probabilmente **ampliamento della partecipazione** e **incremento del dialogo tra tutte le componenti della scuola.** I risultati di questo progetto, dalle connotazioni ampiamente inclusive, possono essere definiti come positivi e con importanti ricadute in ambiti contigui, un paio di esempi per tutti: la richiesta di allargare questa metodologia all'intero comprensivo di cui le scuole primarie fanno parte e l'idea di rivolgere congiuntamente una cura particolare al benessere di insegnanti e genitori.

## Giocoperare: i bambini

La classe 2ª A sta arrivando nell'aula video – così è sempre stata chiamata sinora –, ma adesso questa stanza è il "museo segreto della mente". I bambini e le bambine davanti alla porta trovano un grande occhio, un congegno speciale che farà la scansione della retina di ogni singolo alunno… solo così potranno entrare nel museo per apprendere come diventare scienziati della mente. E allora la prima cosa che chiediamo loro è: *Che cos'è per voi l'intelligenza? A che cosa serve?* e le risposte sono: I*ntelligenza è imparare; è studiare; ricordare; inventare; sognare… Serve per elaborare strategie; per stare bene con gli altri; serve per creare e dare forma alla fantasia.* Le domande non finiscono qui, chiediamo loro: *Ma tutti abbiamo l'intelligenza?* e, con grande stupore, solo una piccola minoranza dice: *No, c'è chi non ne ha!*, gli altri provano a emettere un timido *Sì… Bisogna imparare a usarla…* Bene, perché l'intelligenza è modificabile! Il percorso proposto non è altro che un contesto metaforico per parlare di meta-cognizione. Gli elementi che caratterizzano il percorso sono ispirati alla celebre teoria delle intelligenze multiple e cercano di calare nell'esperienza didattica della scuola primaria quanto teorizzato da Howard Gardner.
Per lo psicologo americano non esiste un unico tipo di intelligenza, ma una moltitudine di forme presenti fin dalla nascita che in ogni persona assumono una significativa combinazione di piani di sviluppo, rendendo così unico il suo profilo intellettivo. Ciò significa che non basta individuare le predisposizioni personali, ma occorre esercitarle e implementarle per farle sviluppare.
L'attivazione proposta per sperimentare le diverse forme di intelligenza si componeva di tre tavoli con stimoli differenti: un tavolo tattile che stimolasse l'immaginazione, per accompagnare all'utilizzo dell'intelligenza creativa; un tavolo olfattivo legato al ricordo, per utilizzare l'aspetto più cognitivo; e uno manuale per condurli in un processo di progettazione e valutazione del prodotto.
Gli interventi in classe sono cinque, di novanta minuti e a cadenza settimanale, che si inseriscono in un progetto più ampio volto ad **incrementare la motivazione ad apprendere** in bambini e bambine fin dal primo grado delle classi primarie e miranti al **potenziamento della consapevolezza e della flessibilità nell'uso di strategie cognitive per aiutare gli alunni e le alunne a superare le difficoltà e le carenze per sviluppare al massimo le loro potenzialità.**
Motivare positivamente all'apprendimento, in ottica meta-cognitiva, vuol dire, innanzitutto, situare le esperienze scolastiche in quella che Vygotskij chiama zona di sviluppo prossimale (conosciuta anche come area di sviluppo potenziale), che è un'area della personalità in divenire ed in forte espansione nella prima infanzia. Consiste nel proporre attività che stimolino la motivazione ad apprendere e siano in grado di ampliare gli interessi di ogni allievo. Il tutto in modo calibrato e coinvolgente.
Gli incontri in classe si susseguono per promuovere le abilità di controllo, di monitoraggio e valutazione. I bambini e le bambine vengono accompagnati alla comprensione della parola "controllo" a partire dalla sua collocazione in ambito comune (*torre di controllo; controllo dal medico; perdere il controllo*…). Poi viene chiesto con una scheda individuale quando perdono il controllo e che cosa stanno facendo quando nessuno riesce a distrarli: *Guardo la tv; gioco ai videogiochi*; *leggo*… Poi si passa al "Piano per la pizza" per stimolare il riconoscimento della priorizzazione degli obiettivi per lo svolgimento di un compito. In questo caso gruppetti di tre bambini/e devono elencare che cosa serve e quali azioni si compiono per fare una pizza, e quanto tempo è necessario per ognuna di queste. La presa di consapevolezza che la tempistica per la realizzazione della pizza va pensata in anticipo se si vuole mangiare ad un ora decente, ci facilita per paragonare l'attivazione svolta con la loro organizzazione quotidiana di studio (*se ho un compito in classe tra 7 giorni, come divido il tempo da oggi a quella data?*).
Il gruppo diviene il protagonista, la classe il contenitore, l'attivazione lo strumento, lo stare bene il filo conduttore! La chiave vincente per supportare la conoscenza di qualcosa in più sul sé e sull'altro è **l'apprendimento in situazione**, ovvero la sperimentazione di un'attività (un gioco psico-pedagogico, un gioco cooperativo o di fiducia, un' attività

meta-cognitiva…) e la sua rilettura in plenaria, dove tutti possono dire la loro, ascoltare quella degli altri, generare pensieri complessi che derivano dal confronto e dagli stimoli apportati dalle educatrici.
Ma se il percorso fosse rivolto solo alla classe non si avrebbero risultati duraturi ed efficaci nel tempo per il gruppo, così l'intervento si propone anche alle insegnanti, che hanno modo di essere coinvolte nelle stesse attività che poi gli alunni sperimenteranno. Così si forma un cerchio di consapevolezza profonda di come continuare a sostenere gli obiettivi raggiunti anche quando il percorso finisce. Brevi incontri per supportarle a riconoscersi *in primis* un ruolo di educatrici di scoperta, valorizzazione, compensazione, di stimolo di ogni singola intelligenza; le si invita ad affrontare il proprio ruolo con l'atteggiamento fiducioso di chi ha la possibilità e la responsabilità di essere strumento di miglioramento nei confronti del proprio gruppo-classe.

## Sostenere un sistema esperto: i genitori

I bambini vanno a scuola, imparano, si istruiscono, talvolta partecipano a percorsi che li fanno riflettere sull'importanza della collaborazione, sulle emozioni, sul conflitto, sull'apprendimento.
Gli insegnanti vanno a scuola, insegnano, imparano, talvolta partecipano a percorsi di formazione su varie tematiche utili per il proprio lavoro.
I genitori vanno a scuola, lasciano i propri figli, le proprie figlie, lavorano, tornano a scuola, riprendono i figli o le figlie e vanno. Talvolta parlano con le insegnanti. Probabilmente manca un pezzo. È per questo motivo che è nata la richiesta di attivare alcuni percorsi di formazione dedicati proprio ai genitori.
All'interno di un contesto più ampio, che ha visto coinvolte le insegnanti in percorsi formativi e gli alunni di alcune classi della scuola, è emersa l'esigenza di interessare anche gli attori principali dell'educazione dei figli: le mamme e i papà. Proponiamo, quindi, due percorsi serali rivolti a tutti i genitori della scuola senza alcuna esclusione; difatti le tematiche proposte sono interessanti per tutte le fasce d'età.
I genitori arrivano, una ventina circa, alcuni si conoscono e sono venuti insieme, "perché me lo ha detto la mia amica", o "perché ero curiosa di sapere che cosa fanno i nostri figli con voi nei percorsi in classe", altri vengono per l'interesse al tema, altri per trovare risposte a mille domande.
I genitori arrivano e trovano un *setting* nuovo, che un po' spaventa: un cerchio di sedie. Non c'è una cattedra, non c'è un microfono, non c'è un proiettore, né delle *slides*. **Unica richiesta: mettersi in gioco; chi deve e può cambiare nella relazione tra genitore e figlio è il genitore, che ha la consapevolezza della relazione e degli obiettivi educativi.**

I temi proposti sono vari, ricchi di spunti di riflessione: il gioco come strumento che aiuta la relazione educativa, gli stili che si utilizzano nell'educazione dei propri figli, le regole e conseguenti sanzioni, la comunicazione efficace, e molto altro ancora.
La metodologia utilizzata è attiva, prevede il coinvolgimento dei genitori come "sistema esperto", attraverso attivazioni ludiche e stimoli pratici, per poi riflettere su spunti teorici, attraverso il confronto in micro e macro-gruppi con provocazioni, esempi, simulazioni di vita reale, poi riportata in un piano generale, aiutando i genitori ad estraniarsi per un momento dallo stress, dalla fatica quotidiana, dalla velocità della vita attuale, per ragionare insieme riguardo alle risposte educative, al tempo della relazione, ai bisogni che talvolta si scontrano.
I genitori si spostano, piano piano, dall'importanza del tema trattato al bisogno di confrontarsi, di parlare con altre mamme e altri papà che vivono le stesse situazioni, gli stessi ritmi di vita, le medesime preoccupazioni e problematicità. I genitori si spostano dal bisogno di risolvere una situazione, di trovare una risposta, alla necessità di condividere un'emozione, un'apprensione.
Il conduttore, così, si trova a fare non tanto da formatore, quanto da facilitatore; agevola la discussione e il confronto tra i gruppi, tra i singoli, permette la comunicazione tra genitori, aiuta i presenti a trovare risposte non tanto nella teoria, quanto a cercarle nell'esperienza propria o delle altre persone. Prevale, così, la voglia di partecipare a questi incontri, sia per essere **più consapevoli rispetto ad alcuni**

**comportamenti o situazioni** sia, e soprattutto, perché **confrontarsi con altri genitori fa sentire meno soli**, meno isolati con il proprio problema. Condividere una difficoltà permette di collettivizzarla, di portarla fuori da sé per poterla riguardare con altri occhi, con altre competenze.
E così anche i genitori vanno a scuola, rimangono, parlano con altri genitori, ritornano. È il pezzo mancante. Il ruolo che una volta svolgeva la società, la collettivizzazione delle difficoltà tramite il vicinato, la famiglia allargata, la corte, ora non sussiste più. **La società è mutata, ma il bisogno di condividere no.** I genitori hanno bisogno di spazi di confronto, più che di indottrinazioni teoriche; di non sentirsi soli, di sentirsi parte di un mondo che si prende cura dei loro figli anche attraverso l'offerta di luoghi di condivisione accoglienti.

## Lo sguardo capovolto: gli insegnanti

Se qualcuno, con una domanda apparentemente ingenua, ci chiedesse che cosa intendiamo quando parliamo di **formazione docenti**, avremmo più di qualche perplessità nel trovare le parole più adatte. E non tanto per una sensazione di incertezza rispetto alla domanda in sé, quanto perché nel tempo ci siamo resi conto che forse è più appropriato parlarne al plurale, quasi risulti riduttivo, e forsanche presuntuoso, il concepirla esclusivamente in un modo unico.
Questa prospettiva ci sembra più promettente, in grado cioè di ampliare l'idea stessa di formazione, rendendo formativo, ad esempio, il confronto e la ricerca di soluzioni di un gruppo di persone accomunate da uno stesso problema, con i conduttori nella deliberata "postura" di limitare i propri interventi per facilitare invece il dialogo tra i partecipanti. Per semplificare potremmo dire che:
**1.** esiste una **formazione di cui abbiamo bisogno** perché ci sono cose che non sappiamo;
**2.** allo stesso tempo ci sono anche **molte cose che sappiamo fare**, perché le abbiamo già fatte, che possono soccorrerci nei momenti di difficoltà[2];
**3.** inoltre ci sono **sguardi sul mondo che sono talmente radicati da non essere più sottoposti a verifica**, questo sapere sedimentato fa sì che ciò che osserviamo e pensiamo venga letteralmente "filtrato" da queste idee non più passate al vaglio della nostra critica;
**4.** vi è poi una **formazione in cui il gruppo diventa un'autentica risorsa**, sia in termini di saperi che possono essere "trasferiti" ai singoli sia nei termini di un contesto capace di favorire lo sviluppo di una conoscenza reciproca, vicinanza e fiducia, per favorire la costruzione di un buon gruppo di lavoro;
**5.** val la pena infine di sottolineare che **ogni autentico processo formativo è costituito da reciproci apprendimenti** in cui i formatori possono letteralmente imparare dall'esperienza dei partecipanti[3].
Osservando poi questo tema da una prospettiva dai contorni umoristici, potremmo mettere in luce il fatto che **alcune "formazioni" a volte si realizzano a dispetto dei formatori**, ovvero senza che essi ne siano al corrente (quantomeno all'inizio!), e solo più tardi venga raccontato loro, fortunatamente, quanto fossero state utili. Può accadere, cioè, che si realizzino alcuni obiettivi, importanti per i partecipanti, che non erano stati "messi in scaletta" dai conduttori. Ci riferiamo, ad esempio, a quando un partecipante, verso il termine di un percorso ci dice: *Volevo ringraziarvi per tutte le cose che ci avete detto, ho l'impressione che siano molto utili e, da parte mia, cercherò di metterle in atto tutte le volte che potrò. Soprattutto volevo ringraziarvi perché, grazie al vostro corso, sono riuscita a conoscere meglio le mie colleghe e a vederle sotto una luce del tutto nuova*.
Naturalmente questo aspetto inatteso, che invariabilmente si è ripetuto in diversi altri corsi, ha fatto sì che diventasse un elemento di cui prendersi cura stabilmente.
Che cosa accade quindi, pragmaticamente, alla luce di queste idee di formazione nei diversi gruppi di insegnanti che abbiamo incontrato? E quali sono le preoccupazioni e gli "attriti" che vivono i docenti della scuola primaria?
Qualche cenno al numero di insegnanti e scuole incontrate. Non abbiamo sicuramente la pretesa di ritenere che le "preoccupazioni" che gli insegnanti ci hanno comunicato siano rappresentative della realtà delle scuola primaria, ciononostante abbiamo la sensazione che le immagini di scuola che ci hanno comunicato siano decisamente interessanti, anche in virtù di una certa ridondanza rispetto ai temi maggiormente segnalati.
Le scuole primarie incontrate nel territorio sul quale lavoriamo sono state cinque, riuscendo ad incontrare complessivamente circa 120 insegnanti (in più occasioni e con attività diverse) e coinvolgendo oltre il doppio di genitori. Il numero di insegnanti incontrati non è stato ampissimo (gli incontri formativi erano sempre su base volontaria e la percentuale di partecipazione non sempre era alta) ma merita una sottolineatura la scelta delle tematiche, scelte direttamente dai partecipanti



[2] Sono quelle situazioni che, nel lavoro di alcuni psicoterapeuti, vengono definite come "eccezioni positive" o "momenti unici", ovvero tutti quei casi in cui, di fronte a qualche genere di difficoltà, siamo riusciti ad "avere la meglio sul problema" anche se solo occasionalmente e per un tempo limitato; questi aspetti sono stati documentati in maniera esemplare da Michael White e Steve de Shazer.
[3] Vedi anche le esperienze dei *Natural Helpers*, persone "non qualificate" in senso accademico, dotate di grande talento nell'aiutare altre persone e che potrebbero benissimo "dire la loro" a molti professionisti accreditati.

senza che i formatori portassero con sé qualche tipo di "pacchetto precostituito".

Se, da un certo punto di vista, potevamo aspettarci qualche richiesta per migliorare la programmazione e l'organizzazione delle *équipe* di lavoro, o un aiuto per fronteggiare un crescente senso di frustrazione per l'incremento degli impegni, o ancora una richiesta per contrastare la fatica di un *turnover* degli insegnanti piuttosto elevato, non ci aspettavamo invece la **richiesta**, presente in quasi tutte le scuole primarie che conosciamo, di **lavorare sul conflitto tra docenti**, per depotenziare un clima di gruppo che stava vivendo un forte attrito. Anche il fatto che non ci siano pervenute richieste circa il migliorare la relazione con i bambini è interessante, come a dire che con i bambini non vi sono problemi o, se vi sono, derivano direttamente dal confronto e dalle incomprensioni con le colleghe della stessa classe e/o della scuola.

Se, quindi, come ci viene detto, è prioritario lo stato di benessere tra colleghi (ma meglio sarebbe dire tra colleghe, vista la quasi totale presenza di insegnanti di genere femminile all'interno della scuola primaria), possiamo tentare di rispondere all'inevitabile domanda "che fare?".

**• Contrapposizioni tra insegnanti**

Partiamo da un breve aneddoto: a un folto gruppo di maestre viene chiesto di provare, attraverso un gioco di ruolo, ad affrontare le situazioni conflittuali che vivono nella scuola utilizzando una cornice teorica presa a prestito dall'*Alternative Dispute Resolution* (ADR). Hanno a disposizione i soliti quindici giorni che intervallano i nostri percorsi formativi. Lentamente e con una certa fatica le insegnanti cominciano a raccontare quello che hanno sperimentato in questo tempo. I racconti sono piuttosto soddisfatti e, in diversi casi, sono riuscite a recuperare alcune situazioni compromesse da tempo. Ne siamo molto felici, ma non possiamo non notare che nessuno dei racconti che ci portano riguardano la scuola. Hanno affrontato cioè situazioni molto impegnative, con mariti, suocere, parenti rancorosi e altro ancora, ma hanno lasciato intatta la situazione scolastica. Questo comportamento è probabilmente interpretabile in più di un modo. Sembra suggerirci che, in quel contesto, era preferibile lasciare le cose come stavano, sottolineando implicitamente che l'incertezza dell'esisto era più preoccupante dell'urgenza di introdurre cambiamenti migliorativi. Ma potrebbe essere letto anche come un'ammissione d'impotenza: *È del tutto inutile, qui le cose non cambieranno mai…*

Una situazione, questa, che presenta diverse analogie rispetto alle difficili relazioni con le famiglie degli alunni. In molte delle scuole che abbiamo incontrato, è questo un altro nodo cruciale che, già presente nella scuola dell'infanzia, si mantiene e rafforza in tutti gli altri ordini di scuola.

**• Conflitti scuola famiglia**

Che cosa fare, quindi, per contrastare una situazione che sembra essersi ormai insediata in numerose scuole? Le parole-chiave che abbiamo proposto e che in qualche caso sono state individuate autonomamente dalle insegnanti, sono rispettivamente **vicinanza** e **ascolto attivo**. Che genere di azioni portano con sé queste parole?

La vicinanza permette di dar vita a momenti informali in cui a volte può accadere qualcosa di "magico". Le persone (in tutti gli incroci possibili: genitori/genitori, insegnanti/insegnanti e genitori/insegnanti) cominciano a parlare di sé e della scuola e scoprono di avere aspettative e timori simili, e che i propri interlocutori sono più interessanti e posseggono molte più sfumature di quello che credevano. Tutto questo facendo cose insieme: si va dalle pizzate al pitturare i corridoi e le aule della scuola, alle gite sulla neve, ad incontri in cui poter esprimere liberamente i propri desideri nei confronti della scuola (vedi il paragrafo dedicato agli OST).

**Incentivare forme di vicinanza è quindi un atteggiamento dalle grandi potenzialità, che può dare luogo a quell'idea di scuola aperta capace di istituire un dialogo con gli abitanti del territorio.**

Anche l'utilizzo dell'ascolto attivo si è rivelato un atteggiamento di grande utilità per migliorare le forme del dialogo nella scuola. Non è semplice riconsiderare il modo con cui comunichiamo abitualmente nei contesti lavorativi, in particolare quando ca-

piamo che non sono i nostri interlocutori i responsabili delle nostre sensazioni sgradevoli, ma la distanza che inconsapevolmente mettiamo tra noi ed i nostri bisogni[4].
La paziente esercitazione su questi temi ha permesso ad insegnanti e genitori di dialogare sui temi più diversi tenendo a mente uno degli aforismi più utili dell'ADR: "Si può essere contemporaneamente duri sul problema e morbidi con le persone".
È evidente che i temi che affollano la scuola sono numerosi e di non semplice soluzione; per quanto ci riguarda abbiamo la sensazione che dedicare un'attenzione particolare all'incremento del dialogo nella scuola sia una scelta vincente. **Se scuola e famiglie riescono a trovare i modi per dar vita ad un patto educativo di fatto e non solo di carattere formale, i problemi restanti possono essere affrontati con maggior serenità**, all'insegna di quella premessa che afferma che la qualità delle relazioni che intercorrono tra scuola e famiglia incide sensibilmente sul successo scolastico degli alunni. Lo sviluppo dei bambini è cioè profondamente influenzato dalla relazione tra i diversi "sistemi" all'interno dei quali egli cresce.

## *Out & in:* spazio d'ascolto per insegnanti e genitori

Quella educativa è una relazione delicata e complessa poiché, in tutto il suo svolgersi, ha a che fare innanzitutto con uno scambio affettivo. **La scuola**, così come la famiglia, è innanzitutto, prima ancora che luogo di trasmissione d'informazioni e conoscenze, **uno spazio primario di riconoscimento, accudimento ed educazione**, nel quale il bambino può cominciare a sperimentarsi all'interno di un complesso sistema di relazioni, sperimentando contemporaneamente un alto livello di sicurezza. Le figure adulte di riferimento, ed in particolare genitori e insegnanti, si trovano costantemente nella necessità di comprendere e decodificare le modalità con cui i bambini esprimono ciò che provano, siano esse emozioni, fantasie, bisogni, disagio, malessere. *Io non riesco più a capire... Non so più che cosa fare...* sono alcune delle frasi più pronunciate da genitori e insegnanti durante i colloqui, e sottolineano il senso di insicurezza e inadeguatezza spesso provato dagli adulti di fronte al mondo dell'infanzia, che per sua natura segue schemi completamente diversi.
È in questo contesto che, a seguito della richiesta degli insegnanti della scuola dell'infanzia, è nato lo sportello di ascolto psicologico. Il servizio si è proposto di offrire un'attività di consulenza psicologica e di supervisione ai docenti e ai genitori, ovvero proprio a quelle figure che, secondo un modello relazionale, intervengono direttamente nell'azione educativa e quindi sullo sviluppo del bambino. Questa l'idea iniziale: **lavorare con le figure adulte che operano all'interno o all'esterno del sistema scolastico, offrendo loro un supporto psicologico** che faciliti la comprensione, la ricostruzione e la rielaborazione delle problematiche evolutive, dei processi decisionali e delle strategie comunicative, con potenziali sviluppi e risvolti sull'intero sistema scolastico. Lo sportello psicologico diviene così uno spazio un po' dentro e un po' fuori alla scuola e può essere in qualche modo assimilato ad uno **spazio transizionale**, a metà strada tra la realtà oggettiva e la realtà soggettiva, tra il mondo esterno e il mondo interno, tale da permettere la comprensione e rielaborazione dell'esperienza. E la figura dello psicologo come bene terzo, come relazione di reciprocità, al di là della relazione diadica.
La frequenza allo spazio di ascolto è stata molto elevata, saturando completamente il monte orario disponibile, con un accesso di figure sempre diverse, comprendendo sia i genitori sia gli insegnanti, se pur quest'ultimi in misura maggiore.
Le tematiche emerse sono trasversali alle diverse età dei bambini e molto variegate. Vi è innanzitutto un aspetto più tecnico riguardante la didattica e l'apprendimento, il livello di sviluppo del bambino e le difficoltà nel raggiungere gli obiettivi scolastici (insegnante: *Il bambino è piccolo, anche se ha cinque anni, disegna male e in modo infantile. Rispetto agli altri è parecchio indietro, è poco maturo*);

[4] A questo proposito si veda il bel testo di M. Rosenberg: *Le parole sono finestre [oppure muri]*, edizioni Esserci, Reggio Emilia 2003.

l'aspetto relazionale riguardante l'incontro tra i genitori e gli insegnanti rimane cruciale (insegnante: *La mamma dice che loro lo fanno giocare e basta, che l'asilo è fatto solo per giocare, ma invece non è così. Ogni volta è una lotta*); la dimensione comportamentale del bambino implica molte preoccupazioni sia per gli insegnanti sia per i genitori (insegnante: *Con i compagni è molto aggressivo, capitano morsi e graffi, è difficile da gestire*; genitore: *Sembra che mia figlia abbia una doppia personalità, a volte è scontrosa e altre volte è molto affettuosa. Al mattino capita che piange disperata perché non vuole venire a scuola e io non so come prenderla*); infine, ma non ultimo per importanza, vi è l'aspetto più prettamente relazionale tra gli insegnanti dell'*équipe* scolastica o all'interno del nucleo famigliare (insegnante: *Spesso non ci capiamo con gli altri insegnanti, io sono qui ad esempio a parlare con lo psicologo per mettermi in discussione mentre altri non lo fanno*; genitore: *Spesso mio marito non c'è, è via per lavoro, vede poco la bambina. Questi sono grossi problemi che mi ritrovo a risolvere io*).



Lo spazio di ascolto psicologico ha permesso – e questo sembra l'aspetto più interessante e significativo del lavoro svolto – di spostare, forse per la prima volta, l'attenzione dalle singole situazioni problematiche al proprio mondo interiore e alle proprie emozioni, a prescindere che l'interlocutore fosse un genitore o un insegnante. Sembra essersi realizzato uno spostamento del *focus* di attenzione, un capovolgimento, un'integrazione: dall'altro considerato in modo esclusivo e separato – spesso portatore di un "problema", causa di disagi e incomprensioni – l'attenzione si è spostata sul noi, inteso come parte integrante delle vicende che viviamo, con la scoperta di quanto di nostro mettiamo nelle relazioni, senza spesso rendercene conto, quasi sempre senza averne consapevolezza. A tal proposito pare esemplificativo questo passaggio tratto da un colloquio:

***Christian:*** *Capisco bene la fatica che hai provato nell'affrontare questa complicata situazione, sembra molto difficile trovare una soluzione. Ma tu come ti sei sentita in quella situazione?*

***Insegnante:*** *Confusa, bloccata, avevo paura. Ma la cosa importante non era come stavo io; l'unico pensiero era trovare una soluzione per quella bambina. Non ho mai pensato a come potessi sentirmi io.*

***Christian:*** *Sembra che di fronte all'emergenza ci sia stato una specie di blocco, come se si facesse fatica a capire che cosa stava realmente succedendo fuori ma soprattutto dentro di noi.*

***Insegnante:*** *Già, è vero, non ci avevo mai pensato. Anche adesso mi sento un po' turbata, un po' in ansia. Come se stessi rivivendo le emozioni provate in quel momento.*

***Christian:*** *Anche se ci proviamo, spesso è difficile controllare le emozioni, ci sono, le sentiamo, è una questione di pancia, e non tanto di testa. Anche se pensiamo di controllarle, ci ritroviamo dentro le situazioni, siamo umani, e reagiamo emotivamente.*

***Insegnante:*** *Sì, allora tanto vale sentirle e provarle, e magari affrontarle.*

In fondo, lavorare con l'infanzia significa avere sottomano anche la nostra infanzia; lavorare con i bambini significa in qualche modo lavorare anche con il bambino che c'è in noi; lavorare con i genitori rimanda ad un parallelismo con i genitori che noi abbiamo avuto, con la nostra storia, e con il nostro modo di intendere la genitorialità oggi, con il nostro modo di essere padri o madri oggi. Lo spazio di ascolto psicologico ha permesso di dare voce a quella parte di noi, senza dimenticarsi del "problema", della difficoltà, del disagio, al quale si è comunque cercato di rispondere cercando strategie relazionali e comunicative il più possibile adeguate al contesto.

## *Open Space Technology:* progettare insieme

Immaginate il cortile di una scuola. Immaginate quel cortile alle 18.00 di una tiepida serata di maggio. Immaginate che in quel cortile ci sia un cerchio composto da 130 sedie vuote. Infine, immaginate quattro educatori in attesa.

Questo è l'inizio di un'avventura, di una sfida, di un nuovo modo di creare relazione tra genitori e insegnanti all'interno di una scuola primaria. Ma facciamo un passo indietro e partiamo dal principio. Dopo un percorso di formazione organizzato all'interno di una scuola primaria, le insegnanti partecipanti hanno chiesto ai conduttori se fosse possibile affrontare parte degli argomenti trattati (era un corso sulle dinamiche di gruppo e sulla gestione del conflitto) con i genitori dei propri studenti. A fronte di tale richiesta, abbiamo immediatamente deciso di proporre un *Open Space Technology* (da adesso in poi solo OST).

Lo sguardo dubbioso che molti di voi avranno sul volto in questo momento era lo stesso delle maestre e del dirigente in quel giorno in cui abbiamo elaborato la proposta.

*Che cos'è un OST?*, è stata la domanda che ci ha rivolto una maestra e che ha finalmente interrotto una imbarazzante serie di secondi di silenzio. L'OST è uno strumento coinvolgente e partecipato capace di mobilitare gruppi di persone interessati ad un tema. Oltre che una tecnica, **l'OST "è un grande esperimento sociale.** Un laboratorio in cui le persone sono invitate a praticare un diverso modo di guardare agli altri e concepire la vita, ad aprire il proprio spazio rinunciando al vano tentativo di imporre agli altri qualcosa, a lasciare che le cose seguano il loro corso dando spazio all'auto-organizzazione" (Harrison Owen). È un evento caratterizzato da semplicità, informalità e autogestione. Funziona molto bene quando sono presenti le seguenti caratteristiche:

- un tema che sta effettivamente a cuore dei partecipanti;
- elevati livelli di complessità;
- un considerevole livello di diversità rispetto alle persone e al loro punto di vista;

• la presenza di passione e di conflitti;
• una certa urgenza rispetto alla risoluzione del problema.
Qualche secondo di silenzio e poi… la seconda domanda della maestra curiosa: *A che risultati può portare?*
• **Alto apprendimento:** idee impossibili vengono generate, idee contraddittorie trovano elementi unificanti, approcci conflittuali diventano soluzioni robuste;
• **alta "giocosità":** i partecipanti giocano con le idee costruendole e distruggendole in maniera collaborativa. Questo clima permette una maggior predisposizione ad accogliere nuove idee;
• **appropriata struttura e controllo:** questi aspetti vengono gestiti interamente dai partecipanti che per questo motivo si rivelano adatti al gruppo;
• **sviluppo di una "comunità genuina":** anche con gruppi composti da estranei accade invariabilmente che al termine si respiri un'aria di rispetto e affetto;
• ***leadership* spontanea:** la conduzione del gruppo passa senza soluzione di continuità da una persona all'altra in maniera libera e ordinata[5].
Dopo le nostre risposte lo sguardo dubbioso si è trasformato in sguardo curioso, soprattutto interessato a sperimentare nuove forme di accoglienza e di relazione tra scuola e famiglia.
Ritorniamo adesso al nostro cortile, ancora deserto, se non per la presenza di 130 sedie, quattro educatori e di alcune maestre che, bontà loro, stanno allestendo lo spazio con alcuni tavoloni (sui quali sarebbero stati appoggiati da lì a poco vari generi alimentari che i genitori e le maestre avrebbero dovuto portare in occasione dell'evento).
L'emozione e la curiosità sono palpabili e, man mano, i genitori e le maestre fanno il loro ingresso nel cortile, con in mano chi un vassoio, chi alcune bibite, chi pacchi di patatine. Quando nel cortile fa ingresso una donna mussulmana con tanto di pentolone pieno di spezzatino di carne, verdure e *cous cous*, tutto assume il significato che fin dal principio volevamo trasmettere: creazione di legami, di conoscenza, confronto e scambio.
Dobbiamo ammettere che è stato faticoso interrompere il ricco "aperitivo" e chiedere a tutti i partecipanti dell'OST di accomodarsi sulle 130 sedie messe in cerchio che, dopo poco, si sono riempite tutte. Dopo una breve presentazione, con qualche titubanza, iniziano i lavori: prima la definizione di argomenti di cui discutere, poi la formazione dei gruppi e, finalmente, l'avvio dei lavori. L'atmosfera che si respira è proprio piacevole: notiamo maestre confrontarsi con altre maestre, genitori confrontarsi con genitori e poi, ancora, maestre e genitori insieme in un serrato confronto sui temi prescelti.
Al termine della sessione di lavoro tutti appaiono soddisfatti e abbiamo notato con piacere che il sorriso è l'espressione del viso più diffusa. Anche sul volto di un'insegnante che, durante il famoso corso di formazione che ha dato inizio a questa avventura, era stata la più critica e dubbiosa. L'entusiasmo per la buona riuscita dell'OST è altissimo.
Nel giro di commenti chiesto alla fine delle sessioni di confronto, quando il cerchio formato da 130 persone si è ricomposto, tutti, ma proprio tutti, dichiarano di essere stati contenti di aver partecipato ad un'esperienza del genere e si augurano che non resti un episodio isolato, ma l'inizio di altri momenti simili. Tale richiesta non è rimasta inascoltata.
Qualche mese da quella esperienza è trascorso, la soddisfazione per aver organizzato un OST che ha avuto una risposta così numerosa e positiva ci ha accompagnato per un lungo periodo. Ma la vera soddisfazione l'abbiamo avuta quando la scuola ci ha chiesto di organizzare un "post-OST", ovvero un momento di incontro simile al precedente, da svolgersi nei primi mesi di avvio del successivo anno scolastico, per riprendere i temi affrontati durante l'OST. L'occasione del post-OST ha visto un numero inferiore di partecipanti (questa volta erano circa 80 persone), ma l'esito è stato altrettanto positivo.
Da quel post-OST sono nati gruppi autogestiti di genitori che hanno dato una mano a sistemare la scuola, è nato un incontro specifico, condotto dai formatori, sul tema del dialo-

[5] V. Garramone, M. Aicardi, *Paradise l'OST?*, Franco Angeli, Milano 2010.

go scuola-famiglia e sono stati organizzati dei gruppi di confronto sul tema della genitorialità. Chissà quali altre attività attendono di essere messe in pratica a breve.

## La bellezza nella scuola: un genitore

Che *bello* ritrovarsi in una scuola, tutti insieme, docenti e genitori per parlare di *bellezza*.
Che *bello* essere accolti con un banchetto ricco di deliziose prelibatezze preparate da chi ha voluto dedicare un po' del suo prezioso tempo per dare il proprio contributo d'amore attraverso il cibo.
Che *bello* ritrovare negli occhi degli adulti presenti quella curiosità tipica dei bambini, di chi non sa che cosa succederà durante questo incontro.
Che *bello* vedere così tanti adulti ritornare bambini, emozionarsi come bambini, sporcarsi come bambini.
Che *bello* ritrovarsi tutti insieme ad emozionarci in un cerchio.
Che *bello* quando nel cerchio non c'è un *leader* che esercita un potere, ma che semplicemente si adopera per sintonizzarsi con il cerchio proteggendone l'armonia e stimolandone la creatività.
Che *bello* quando in questo cerchio ci si sente incoraggiati, ispirati, accolti per le proprie differenze e potenzialità.
Che *bello* sarà quando anche i nostri bambini potranno godere di questa *bella* esperienza nella quotidianità di tutti i giorni!
Il fatto che in questo breve brano sia così ricorrente il termine *bello* e *bellezza* non è casuale. È stato il tema intenzionale di una serata rivolta a genitori e insegnanti introdotta da alcune affermazioni e domande dal titolo eloquente: "La scuola alla ricerca di parole nuove" e "La *bellezza* può interessare la scuola?". Lo sviluppo della serata ci ha permesso di dare alcune risposte provvisorie.
*La bellezza di cui parliamo ha che fare con l'armonia, la vicinanza, la comprensione di ciò che un'altra persona sta attraversando, ha a che fare con bellezza che può sbocciare quando si accende un vero dialogo. In questi casi si risveglia una sensazione positiva: la forza, il coraggio, il calore. La bellezza è un oggetto o una situazione che prende forma, è legata alla creazione. Come la "Pietà" di Michelangelo. Una figura prigioniera dentro al blocco di marmo che egli liberò scalpellando il superfluo della materia che la racchiude, così che la bellezza possa uscire in tutta la sua meraviglia.*
*La ricerca della Bellezza è un'idea, una parola nuova che può essere proposta alla scuola, arricchendone il suo vocabolario. Andare alla ricerca della bellezza significa, prima di ogni altra cosa, partire da sé, con un atteggiamento attivo di ricerca. E implica anche il fatto che crediamo che vi sia della bellezza in ognuno e nelle molte situazioni che incontriamo, anche quelle che sembrano possederne poca. Significa anche provare a guardare alle cose in modo nuovo, a come farla sbocciare in tutti i modi possibili. La scuola, da questo punto di vista, può incentivare la Bellezza, attivandosi per dar vita a diversi momenti, con i genitori, con gli alunni, tra gli insegnanti, con la comunità locale, per riscoprire la Bellezza in tutte le sue forme: pitturare insieme la scuola, dar vita a incontri partecipati dove mettere in comune le intelligenze e le risorse di tutti, dove curare le forme della comunicazione in modo da poter esprimere i propri bisogni in modo attento e rispettoso. La Bellezza può essere tutto questo, e quello che la nostra immaginazione ci permetterà di creare.*

## Se non ora quando? Una maestra

In questi ultimi tempi la scuola è stata quasi dimenticata dall'apparato politico e sociale. Ciononostante, il nostro Istituto ha voluto mettere al centro della sua vita l'aspetto del ben-essere che vede coinvolti tutti i soggetti partecipi al processo formativo scolastico.
Da quando abbiamo iniziato ad occuparci del benessere dei nostri alunni, ma anche dei loro genitori e soprattutto di noi insegnanti, sono in atto dei cambiamenti. Siamo partiti dalla riflessione che la scuola ha sempre più bisogno di riappropriarsi della propria essenza per offrire ai bambini dai 3 anni fino ai ragazzi di 14 anni, un'esperienza significativa e di crescita.
In tutto questo sono stati coinvolti tutti coloro che gravitano quotidianamente dentro e fuori dalla scuola: bambini/ragazzi, genitori e insegnanti, bidelli, dirigente scolastico, nessuno escluso. Siamo partiti dal presupposto che, se tutte le componenti hanno un filo comune che li tiene in contatto, possono insieme procedere verso un futuro che ha un valore, altrimenti tutto vanifica in tempi brevi.
Il tutto è iniziato circa tre anni fa, quando è stato programmato un intervento che aveva come tema la cooperazione, da attuarsi nell'interclasse delle prime elementari. L'intervento aveva carattere attivo e laboratoriale, perciò si svolgeva in uno spazio diverso dall'aula, libero da arredi dove i bambini potevano muoversi e operare senza ostacoli. Il tema era particolarmente stimolante visto che bambini di 6 anni hanno un'attenzione prevalente rivolta verso se stessi e gli altri non assumono un significato specifico, per cui stimolare un percorso di apertura verso l'altro per crescere insieme ci è parsa un'ottima occasione. L'anno successivo si è lavorato invece sulla meta-cognizione, per sviluppare nel bambino una presa di coscienza del proprio percorso di apprendimento. In questa occasione si è affrontata la difficoltà di relazionarsi coi genitori dei nostri alunni. Dopo avere provato a simulare alcune situazioni di conflittualità tra genitori e insegnanti, ci siamo soffermati su quanto fosse importante non solo parlare dei genitori e dei loro comportamenti, ma quanto fosse diverso e più significativo parlarne coi

genitori stessi. Così, abbiamo organizzato un grande evento rivolto ai genitori: il primo *Open Space Technology* (OST) che ha visto l'adesione di 130 tra genitori e insegnanti. Per noi è stato un grande successo incontrarci con così tanti mamme e papà, dedicando un'intera serata a parlare in modo paritario e informale con le insegnanti di quanto sia difficile vivere il dialogo tra genitore e insegnante come un vero momento di scambio senza preconcetti o atteggiamenti di difesa/attacco. Il nostro cortile ha visto per una volta la numerosa presenza di genitori dialoganti e festosi al posto dei loro bambini. A questo primo OST ne sono seguiti altri nell'anno successivo sia alla scuola primaria sia in quella dell'infanzia.

Un breve cenno anche agli interventi rivolti agli altri ordini di scuola. Nella scuola dell'infanzia le insegnanti hanno richiesto la presenza di uno psicologo che le aiutasse ad affrontare alcuni aspetti problematici e di comprensione dei comportamenti espressi dai bambini, ma anche delle conflittualità/incomprensioni a volte presenti tra genitori e insegnanti. Per questo è stato aperto uno sportello psicologico a cui hanno fatto riferimento le insegnanti e dove loro hanno trovato molti stimoli per continuare, nel quotidiano, a migliorare il lavoro coi bambini.

Nella scuola secondaria, invece, ci si è concentrati sul vissuto dei ragazzi in un momento della loro vita molto impegnativo, dove la scuola spesso è vissuta più come un intralcio che come una occasione. Anche qui gli elementi raccolti sono risultati così significativi che hanno motivato gli insegnanti a proseguire in un momento di formazione che li aiutasse a leggere i comportamenti degli studenti e contemporaneamente i propri comportamenti e reazioni.

Facendo un volo esplorativo su tutte le esperienze vissute, mi sembra di poter dire che nel nostro Istituto si è avviato un processo di consapevolezza e di crescita, che anche tra gli insegnanti si sta creando un clima di maggiore disponibilità a confrontarsi in modo paritario e, anche nei confronti degli alunni-studenti, c'è la volontà di offrire sempre più stimoli, metodologie, riflessioni che arricchiscano chi vive la relazione e l'apprendimento all'interno della scuola. Tutti siamo convinti di essere sulla buona strada, ma siamo anche consapevoli che molto ancora si può fare!

## La scuola capovolta: un dirigente scolastico

La formazione, l'aggiornamento, la relazione e la comunicazione tra i docenti, tra la scuola e la famiglia, sono elementi caratterizzanti la professione docente quanto la competenza didattica relativa alla propria materia o ambito disciplinare. Se analizziamo i piani di aggiornamento delle scuole, scopriamo che questi sono temi ricorrenti di corsi, progetti, incontri, seminari e quant'altro.

Ma… dietro questa doverosa e legittima esigenza, apprezzabile dal punto di vista deontologico, può nascondersi un "sottile inganno".

La norma assegna correttamente all'organo tecnico, il Collegio dei docenti, il compito di redigere il piano di formazione. Certo, il piano di aggiornamento deve tener conto degli indirizzi generali del Consiglio di Circolo/Istituto al quale, come per il piano dell'offerta formativa, spetta l'adozione finale. Non nascondiamoci però che il più delle volte il Consiglio lo adotti… a distanza: "gli esperti siete voi (docenti) e noi abbiamo piena fiducia": approvato all'unanimità (le votazioni dei Consigli di Istituto ottengono un'unanimità che fanno impallidire tutti i parlamenti bulgari del passato regime). Ma non è qui il "sottile inganno".

Il fatto è che i docenti fanno i docenti e quindi l'analisi dei bisogni, delle istanze provenienti da famiglie e alunni viene declinata secondo modelli validi e consolidati ma che, il più delle volte, si traducono nell'intervento dell'esperto, nella relazione, nel breve dibattito (dove pochi e soliti intervengono), in apprezzabili percorsi di ricerca-azione. Questi modelli sono sicuramente validi, soprattutto laddove si esplicitano in sperimentazioni e hanno ricadute sulle modalità di insegnamento/apprendimento, ma mostrano limiti nel momento in cui i temi in discussione investono la sfera relazionale e comunicativa, dove occorre "mettersi in gioco" e stabilire una autentica situazione "simmetrica ed empatica" tra i partecipanti.

Le proposte di esperienze e confronto (non parlerei di corsi di aggiornamento) dell'associazione "Marse" e della cooperativa "La Grande

Casa" effettuate da alunni, docenti e famiglie nella nostra scuola hanno indubbiamente rappresentato un punto di svolta rispetto alle modalità organizzative di *routine* intraprese finora.
"La scuola capovolta", dal nome di uno dei progetti, l'organizzazione di incontri in spazi aperti (l'OST) conviviali rappresentano emblematicamente il senso complessivo. E allora **l'organizzazione dell'incontro informale**, conviviale, non gestito da dirigenti o docenti, ma autogestito, come cornice per affrontare temi essenziali per un reale dialogo tra genitori e docenti, per raccogliere domande semplici e autentiche (che cosa si aspetta dalla scuola?) sulle quali riflettere e porre realmente in discussione l'offerta formativa della scuola; **la formazione per docenti incentrata sul miglioramento dell'ascolto nei confronti degli studenti**, sulla capacità di cogliere segni premonitori di situazioni conflittuali, sulla creazione di proposte operative concrete per migliorare la relazione con gli alunni mediante l'uso di tecniche di dialogo, di gioco, sono le sollecitazioni, le "provocazioni" di una proposta formativa che sta raccogliendo obiettivamente sempre maggiori consensi nei docenti e nelle famiglie, e che instaura una relazione di fiducia autentica.



Tale relazione, che consente un confronto sereno su temi reali, mette in discussione:

- un'offerta formativa pensata dai docenti e accettata dai genitori;
- la richiesta di innovazioni che talvolta rappresentano "mode" veicolate non solo dai media, ma purtroppo anche da componenti dell'Amministrazione scolastica, senza verificare se apportino un reale miglioramento dell'insegnamento dei docenti e, soprattutto, dell'apprendimento degli alunni.

## Lavori in corso

Nonostante tutte le azioni che abbiamo intrapreso con le scuole primarie con cui abbiamo collaborato, abbiamo la sensazione di essere inevitabilmente all'interno di una dimensione di *work in progress*. Ovvero di un contesto in cui un certo numero di persone hanno scoperto che possono riattivare interesse, partecipazione, vicinanza e creatività per **rendere la scuola permeabile a nuove idee e parole-chiave**, una delle quali si presenta con il termine di **bellezza**. La bellezza di cui parliamo non è solo quella, assolutamente indispensabile, di una scuola "bella da vedere" ma, in termini più generali, ha a che fare con la bellezza che può nascere quando genitori e insegnanti (e personale non docente, dirigenti scolastici e altri ancora) decidono di coltivare e di prendersi cura di almeno tre aspetti essenziali di ogni buon contesto relazionale: **vicinanza**, cura delle **forme di comunicazione** rispettose e valorizzanti e **partecipazione attiva**, riconsegnando protagonismo e responsabilità a tutti gli attori che ruotano attorno al contesto scolastico. Quando ciò avviene accadono cose "magiche", ovvero nascono momenti in cui le persone, e lo scambio a cui danno vita, generano un'energia e un desiderio di trasformazione che lascia stupiti. Il racconto a più voci che abbiamo riassunto molto schematicamente non può rendere conto dei sorrisi e della "voglia di fare" che è nata in quelle situazioni, così come è difficile raccontare la trasformazione che accade quando i due sistemi principali che ruotano attorno ai bambini e ai ragazzi – scuola e famiglia – intrattengono un dialogo tra loro all'insegna della curiosità e della conoscenza reciproca. Basta questo per avviare un mutamento delle relazioni e delle percezioni reciproche, che lasciano il campo al disincanto e alla frustrazione per fare spazio alla speranza e alla cooperazione.
Molto ancora si può fare, ci ricorda saggiamente la maestra di cui avete letto poco sopra, e ben venga che altre idee e stimoli si aggiungano a ciò che è stato fatto, ma ciò che si è realizzato finora è più di un inizio, è una trasformazione positiva delle relazioni tra le componenti dell'universo scolastico che si interroga su se stesso e trova, collettivamente, i modi per attuare un cambiamento.

**Alberto Panciroli, Vincenza Nastasi, Christian Orlandelli, Veronica Salerio, Alessandra Parini, Matilde Zamponi, Simonetta Di Stefano, Daria Castelli, Luciano Berti**

# Competenza di base in Scienza e Tecnologia

Mario Castoldi

## Definizione

La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.



## Incrocio con i traguardi per lo sviluppo delle competenze disciplinari

| GEOGRAFIA | MATEMATICA | SCIENZE | ED. FISICA | TECNOLOGIA |
|---|---|---|---|---|
| L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali | Utilizza strumenti per il disegno geometrico (riga, compasso, squadra) e i più comuni strumenti di misura (metro, goniometro…) | • Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti<br>• Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio-temporali<br>• Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, nei suoi diversi organi e apparati, ne riconosce e descrive il funzionamento utilizzando modelli intuitivi e ha cura della sua salute<br>• Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali | Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, a un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza | • È a conoscenza di alcuni processi di trasformazione di risorse e di consumo di energia, e del relativo impatto ambientale<br>• Conosce e utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura e di spiegarne il funzionamento |

## Analisi dei processi-chiave

In queste pagine proponiamo alcuni esempi di analisi dei processi-chiave presenti nella mappa e nelle prove valutative relative alla classe IV tratti dai documenti del progetto "Harmos", sviluppato nella Confederazione elvetica allo scopo di armonizzare i programmi scolastici dei diversi cantoni e dei diversi gruppi linguistici. In particolare, dal documento "Standard di base per le scienze naturali" del 25 gennaio 2010 sono tratti gli esempi relativi ai seguenti processi:

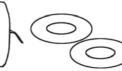
- porsi domande: domandare e indagare;
- raccogliere e organizzare i dati: reperire informazioni - ordinare, strutturare, modellizzare;
- elaborare e utilizzare: elaborare e applicare - comunicare e scambiare;
- valutare e rivedere: valutare e giudicare.

# 1. DOMANDARE E INDAGARE

**4° ANNO**

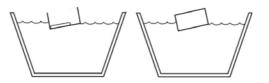
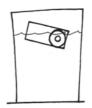
Gli allievi sono in grado di:
- cogliere, osservare e descrivere fenomeni semplici con una terminologia di uso comune;
- formulare domande proprie su esseri viventi a loro noti e su oggetti comuni;
- se guidati, utilizzare gli strumenti loro forniti per riconoscere e indagare fenomeni semplici;
- utilizzare in modo ludico-esplorativo dispositivi, strumenti, materiali e kit per rispondere a quesiti propri che riguardano fenomeni e per realizzare idee proprie;
- se guidati, svolgere, con il materiale fornito, delle indagini e delle analisi relative a quesiti, così come di descrivere e valutare singoli aspetti del proprio operato e gli esiti delle loro indagini e/o analisi.

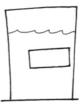
**Esempio: galleggiare e affondare**
**Percentuale di riuscita del test del 2007: 73%**

Occorrente: un recipiente riempito d'acqua a metà, una barchetta, 2 rondelle grosse (10g), 2 rondelle piccole (4g) e una candela.

1. Segui le istruzioni:
- metti piano piano la barchetta nell'acqua;
- osserva in silenzio;
- descrivi e disegna che cosa è successo.

2. Carica poi una rondella piccola al margine del fondo della barchetta e spiega che cosa succede attraverso il disegno e le parole.

### Prestazione attesa

La barchetta galleggia sbilanciata (la parte dove c'è la rondella sta più a fondo)

### Esempi di risposta:

PUNTEGGIO 2

PUNTEGGIO 1

PUNTEGGIO 0

**2 (livello elevato):** la soluzione corretta è praticamente completa (vedi schizzo). Sono presenti 3 elementi su 4: si vede la superficie dell'acqua, la barchetta obliqua, la barchetta con la parte più immersa, la rondella nel punto più profondo della barchetta.
**1 (livello dello standard di base):** vi sono accenni della soluzione giusta. Sono presenti 2 elementi: è visibile la superficie dell'acqua, la barchetta obliqua, eventualmente 1 errore.
**0 (livello insufficiente):** altre risposte.

### Caratteristica dell'esercizio

Il compito viene introdotto oralmente, il testo del compito viene commentato.
Gli allievi, guidati, analizzano il fenomeno con materiali dati (in questo caso in relazione a galleggiamento e affondamento). Descrivono con parole e schizzi ciò che osservano e spiegano i propri risultati. Dall'esecuzione si vede come svolgono l'esercizio, che cosa analizzano, con quale grado di precisione conducono le proprie osservazioni, come e con quali elementi e caratteristiche riescono ad applicare e fissare i risultati.

## 2. REPERIRE INFORMAZIONI 4° ANNO

Gli allievi sono in grado di:
• riconoscere semplici forme di informazione scientifica (ad esempio, immagini, grafici, carte) e di trovare in esse delle indicazioni;
• se guidati, leggere e caratterizzare informazioni (ad esempio, termini importanti, indicazioni nelle rappresentazioni);
• se guidati (ad esempio, da domande), ricavare – leggendo le informazioni – e di indicare dati e caratteristiche (ad esempio, elencare e abbinare termini, fissare determinate indicazioni).

**Esempio: i nostri sensi**
**Percentuale di riuscita del test del 2007: 62%**

1. Leggi.

Abbiamo diverse parti del corpo che sono dotate di sensi:
• con la lingua sentiamo i sapori;
• con gli orecchi udiamo i suoni;
• con gli occhi vediamo;
• la pelle è dotata del tatto;
• negli orecchi abbiamo anche il senso dell'equilibrio.

2. Nel testo sottolinea in rosso tutte le parti del corpo (organi del senso) e in verde tutti i sensi.

**Prestazione attesa**
• Con la **lingua** **sentiamo** i sapori.
• Con gli **orecchi** **udiamo** i suoni.
• Con gli **occhi** **vediamo**.
• La **pelle** è dotata del **tatto**.
• Negli **orecchi** abbiamo anche il **senso dell'equilibrio**.

Almeno tre coppie assegnate correttamente.

**Caratteristica dell'esercizio**
Il compito viene introdotto oralmente; il testo del compito viene commentato. In questo lavoro gli allievi devono riconoscere le diverse parti del corpo che risultano nel testo e accoppiarle con i sensi che vi risiedono. Dall'esecuzione si vede come gli allievi sono in grado di svolgere l'esercizio per elementi e caratteristiche semplici (ad esempio, lingua – gusto) e un po' più complessi (ad esempio, orecchio – senso dell'equilibrio).

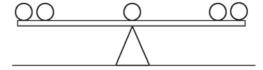


## 3. ORDINARE, STRUTTURARE, MODELLIZZARE 4° ANNO

Gli allievi sono in grado di:
• raggruppare e ordinare, secondo un determinato criterio, oggetti e materiali e di denominare singole caratteristiche e funzioni di oggetti e materiali;
• riconoscere singoli elementi in sistemi semplici e – parzialmente – di indicare dove suppongono vi siano tra loro delle relazioni;
• riconoscere e comprendere i mutamenti in sistemi semplici;
• descrivere – per accenni – aspetti (elementi, caratteristiche) di situazioni e fenomeni;
• interagire a livello operativo con modelli concreti e di descriverli con parole proprie.

**Esempio: altalena a bilico**
**Percentuale di riuscita del test del 2007: 65%**

1. Come devono sedersi su un'altalena a bilico 5 bambini (tutti che pesano uguale) affinché l'altalena rimanga orizzontale? Segna con un cerchietto (O) la posizione di ognuno dei 5 bambini.

**Prestazione attesa**

Disegno corretto (sono possibili altre varianti, a condizione che la ripartizione sia corretta nelle proporzioni).

**Caratteristica dell'esercizio**
Il testo del compito viene letto e commentato e si fa presente che sono possibili diverse soluzioni. Gli allievi posizionano i 5 bambini sull'altalena per mezzo dei simboli. È richiesta l'applicazione del principio dell'equilibrio alla situazione proposta nell'esercizio.

## 4. VALUTARE E GIUDICARE
**4° ANNO**

Gli allievi sono in grado di:
- riconoscere – parzialmente – singole affermazioni e valutazioni in situazioni descritte;
- presentare – per accenni – ciò che pensano di una cosa e/o di una situazione (punto di vista personale, valutazione positiva/negativa);
- enumerare da un punto di vista personale determinate parole-chiave sul significato delle cose e delle situazioni.

**Esempio: risparmiare energia**
**Percentuale di riuscita del test del 2007: 82%**

1. Come possiamo contribuire a risparmiare energia elettrica? Abbiamo sempre più apparecchi e in Italia si consuma sempre più corrente. Inserisci X nelle caselle giuste.

| | consumo più corrente | risparmio corrente | risparmio batterie |
|---|---|---|---|
| Se faccio la doccia anziché il bagno (acqua calda prodotta da un boiler elettrico)… | | x | |
| Se apro il frigorifero e cerco a lungo qualcosa… | x | | |
| Se attacco il mio CD-Rom player alla corrente… | | | x |
| Se quando cucino utilizzando un fornello elettrico non metto il coperchio sulla pentola… | x | | |
| Se ho un giocattolo elettrico che funziona con una cella solare… | | x | x |

**Prestazione attesa**
Tutte le cinque risposte sono giuste.

**Caratteristica dell'esercizio**
Il compito viene introdotto oralmente; il testo del compito viene commentato. In questo caso "valutare e giudicare" si riferisce alle affermazioni del testo dell'esercizio (che cosa consuma più corrente/batterie?).

## 5 ELABORARE E APPLICARE

4° ANNO

Gli allievi sono in grado di:
- cogliere le esperienze comuni negli ambiti della natura, dell'ambiente, della tecnica, della salute e della società ed esprimerle;
- elaborare e presentare un'idea o una visione per la riconfigurazione dell'ambiente o dell'ambito di vita in cui vivono;
- comprendere la pianificazione di un'azione comune nell'ambito scolastico (ad esempio, all'interno della classe), compiere singoli passaggi predefiniti a livello di pianificazione e relazionare in merito;
- dimostrarsi disponibili a partecipare alla realizzazione di un'azione semplice.

**Esempio: risparmiare energia**
**Percentuale di riuscita del test del 2007: 82%**

1. Inventa un nuovo attrezzo. Scrivi la tua idea e rappresentalo con un disegno.

Si accettano come attrezzi nuovi:
- idee di strumenti del tutto sconosciuti;
- combinazione di funzioni note di attrezzi esistenti in uno nuovo;
- utilizzo di attrezzi esistenti in una situazione ancora praticamente sconosciuta (ad esempio, il robot per le pulizie a casa);
- attrezzi molto simili a quelli esistenti, ma ancora praticamente sconosciuti, e se la soluzione fa supporre che costituiscano una creazione originale dell'allievo.

### Prestazione attesa

Il nome e lo scopo dell'attrezzo vengono presentati e descritti. Si riconosce che cosa è importante per loro in questa creazione.

### Caratteristica dell'esercizio

Gli allievi, sulla base delle proprie esperienze e fantasie, sviluppano un attrezzo che per loro potrebbe essere utile nelle situazioni quotidiane. Dallo svolgimento di questo compito si vede in che misura riescono a sviluppare idee per uno strumento, a concretizzarle, quanto sono in grado di esporle e quali suggerimenti formulano per la costruzione del nuovo attrezzo e del suo funzionamento.

| Nome dell'attrezzo | A che cosa serve? |
|---|---|
| ........................................................... | ........................................................... |
| ........................................................... | ........................................................... |
| ........................................................... | ........................................................... |
| **Fai un disegno** | |
| | |

## 6. COMUNICARE E SCAMBIARE **4° ANNO**

Gli allievi sono in grado di:

- descrivere, con un linguaggio proprio del quotidiano, oggetti e processi comuni delle scienze naturali;
- riportare, per accenni e sulla scorta di modelli concreti, disegni o foto semplici, già forniti o di loro produzione, caratteristiche e aspetti semplici in relazione a determinate situazioni;
- descrivere esperienze relative a determinati temi;
- riproporre, in modo generale, le presentazioni fatte dai loro compagni e prendere personalmente posizione rispetto alla propria presentazione e a quelle di altri.

**Esempio: una merenda sana**
**Occasione di apprendimento: sviluppare idee e prospettive; progettare, modellizzare, partecipare e collaborare all'attuazione**

### Occasione di apprendimento

Lavorando alla piramide degli alimenti (se possibile un modello concreto!), riflettendo sulle proprie abitudini alimentari e svolgendo sondaggi sulle merende durante le pause, gli allievi hanno l'opportunità di distinguere tra loro alimenti sani e alimenti meno sani e di realizzare un progetto sul tema della merenda sana in classe.

Gli allievi hanno modo di:

- comunicare le loro esperienze in merito alle abitudini e alle preferenze alimentari, confrontarle con quelle di altri allievi e fare nuove esperienze con alimenti a loro sconosciuti, acquisire conoscenze su salute, rendimento e fitness e documentarle;
- sviluppare idee per un banco per le merende con alimenti buoni e sani;
- fare un piano per l'acquisto, attuarlo insieme, con la partecipazione di tutti gli allievi e poi godersi tutti insieme le merendine.

### Aspetti operativi

- Fare esperienze in prima persona con la piramide degli alimenti e connetterle con le proprie abitudini alimentari. Sviluppare il piacere di assaggiare alimenti che non conoscono.
- Svolgere il sondaggio nella pausa per la merenda, ordinare i risultati e valutarli, conoscere gli alimenti della piramide degli alimenti e inserirli nella posizione corretta.
- Riflettere sulle proprie abitudini alimentari e su quelle degli altri; riflettere sulla merenda; lavorare con la piramide degli alimenti come fonte di informazione; decidere che cosa deve contenere una merenda sana; creare un piano per gli acquisti e discuterlo con l'insegnante. Comporre il banco per le merende rispettando le regole di sicurezza necessarie.
- Descrivere le esperienze e le nuove nozioni sull'alimentazione sana e sfruttarle per la pianificazione del banco delle merende; riflettere sulle proprie esperienze e su quelle comuni.

### Possibilità di ravvisare sviluppi e caratteristiche della competenza

Gli allievi sono in grado di:

- informare sulle proprie sensazioni, esperienze e scoperte e di organizzare con piacere una merenda tutti insieme;
- riprendere le esperienze e le scoperte effettuate con la piramide degli alimenti e con il sondaggio ed elaborarle e documentarle in modo corretto;
- realizzare per gradi e guidati dall'insegnante la pianificazione del banco per la merenda sana, tutti insieme;
- riflettere insieme sulle esperienze fatte e scambiarsi a voce o per iscritto le nuove conoscenze che si sono acquisite.

### Situazioni che presentano riferimenti sui contenuti analoghi (alternative)

- Ristrutturazione dell'area per le pause.
- Risparmio di energia in classe.
- Piccoli prati per le farfalle nell'area della scuola.

**Mario Castoldi**
*Università degli Studi di Torino*

Tecnologie

# Matematica felice
## con l'Informatica della mente e la didattica meta-cognitiva



### Premessa

Sono ormai diversi anni che propongo nei miei corsi universitari e nelle scuole un tipo di Matematica che oggi non esito a chiamare "felice" perché conduce i bambini a sentirsi protagonisti del loro apprendimento, diventando per un po' "piccoli matematici" e utilizzando linguaggi formali precisi e tuttavia giocosi. Una Matematica che può toccare diversi aspetti del sapere, del saper fare e, se vogliamo, del saper essere dei matematici che, per quanti ne conosco, sono generalmente persone curiose e giocose. Le mie lezioni – o, per meglio dire, le mie incursioni! – di Matematica felice nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia si svolgono sempre in forma costruttiva e ludica, collaborativa, per certi aspetti spettacolare, ma per altri, direi, quasi "conviviale".
Questa **Matematica felice** si accoppia in modo naturale con un'Informatica che in passato ho definito "cognitiva", "povera" o "dolce", ma che recentemente ho ribattezzato **Informatica della mente**. Un'Informatica opposta a quella dei *gadget* all'ultimo grido, critica nei confronti del mercato, che non viene rigettato, ma interpretato, anch'esso, come un gioco a livello globale. Un'Informatica che scaturisce spontaneamente dalla mente dei bambini dei quali segue in modo naturale lo sviluppo delle capacità cognitive.
La Matematica felice e l'Informatica della mente si sposano in modo del tutto naturale con la meta-cognizione e, dunque, con la capacità spontanea dei bambini di imparare a imparare attraverso la simulazione, l'osservazione e l'imitazione dei compagni e degli adulti.
Non si tratta di insegnare contenuti diversi da ciò che ci chiedono, tanto per fare un esempio, le *Indicazioni nazionali*, quanto di mettere l'accento sul ruolo degli esseri umani nell'interazione con le macchine e di insistere sulla necessità e sulla bellezza di **un apprendimento consapevole, basato sulla riflessione sulla propria mente e sulle proprie azioni.** La fatica connessa all'apprendimento, nella Matematica felice, è una conseguenza del piacere dell'apprendimento stesso.

### I micromondi

**Seymour Papert**, in un suo celebre **Logo Memo**, fa un'affermazione paradossale, asserendo che è meglio trattare i bambini come piccoli matematici piuttosto che insegnare loro la Matematica.
Il nucleo portante, la strategia fondamentale per "allevare" piccoli matematici è racchiusa nel concetto di **micromondo: uno spazio limitato, con un numero ragionevole di elementi e un numero finito di regole** (azioni, relazioni) **che i bambini sono in grado di esplorare e di possedere nella loro interezza.** Mentre il mondo dell'Aritmetica e quello della Geometria sono troppo vasti e complessi per un bambino tra i cinque e i dieci anni, ci sono, come vedremo, una serie di micromondi in cui, soprattutto in piccoli gruppi, gli alunni possono compiere delle esplorazioni sistematiche, affinare la loro curiosità e sviluppare il loro innato senso della scoperta.
Naturalmente l'assunto fondamentale è che le abilità acquisite nell'esplorazione dei micromondi si conservino poi quando si torna nei mondi matematici tradizionali. Questa è la nostra ipotesi di fondo, che ci proponiamo di dimostrare nella realtà che abbiamo di fronte, quella dei bambini e quella degli studenti universitari.

### Seymour Papert

Seymour Papert è un brillante matematico, allievo di Piaget, tra i pionieri degli studi sull'intelligenza artificiale, ma anche un "utopista educativo", come lui stesso si definisce, che ha messo la sua firma sul **progetto Logo**, di cui parleremo in queste pagine.
I Logo Memo sono dei rapporti tecnici pubblicati dal Logo Lab fondato da Papert e ospitato dal Massachusetts Institute of Technology, una delle più prestigiose università scientifiche del mondo.

## Mondi nel mondo

La relazione tra i mondi della Matematica e i mondi proposti dal gioco, nella storia dell'umanità, viene approfondita nel bel libro *Mondi nel mondo* di Paola Gallo e Cristina Vezzani[1]. Il concetto di mondi a cui si fa riferimento nel libro di Gallo e Vezzani assomiglia molto a quello di micromondo di Seymour Papert. E il parallelismo tra l'esplorazione dei mondi del gioco e i mondi della Matematica ci sta tutta.

**Il computer usato in maniera umana e umanistica**, come propongo con la teoria dell'Informatica della mente, **non fa che favorire la capacità di fare Matematica in modo sperimentale, anche con mezzi poveri.**



## Il gioco del tangram

Riprendo dal libro di Roberta Xompero, una delle assistenti dei miei corsi universitari, una breve introduzione al *tangram* nella didattica pubblicata nella mia collana[2].

**• Che cosa è il tangram?**

Per molti versi, il *tangram* può essere paragonato ad un *puzzle*[3]: si tratta infatti di un gioco da tavolo, formato da pezzi da avvicinare per formare immagini (fig. 1).

Almeno una volta nella vita, ognuno di noi si è trovato a dovere risolvere un *puzzle*, un rompicapo con un numero di pezzi variabile, rivolto ad un pubblico che può andare dai 3 ai 100 anni di età. Le difficoltà e i processi logici da compiere, nel percorso di risoluzione, sono gli stessi sia per i bambini sia per gli adulti; quello che cambia sono le immagini, il numero di pezzi e le difficoltà dovute al procedimento per completare il *puzzle*.

Il *tangram* è anch'esso un *puzzle*, ma con caratteristiche diverse dal gioco europeo: non è solo un gioco, ma, come tanti altri oggetti che provengono dall'Oriente, è anche l'espressione di una filosofia, di un modo di vivere. Il *tangram* (in cinese: 七巧板) è un rompicapo cinese. Il nome significa "le sette pietre della saggezza" o "la tavoletta della saggezza".

Il *tangram* è composto da sette pezzi: sette forme geometriche elementari che ne sono gli elementi base (*tan*). Questi pezzi, come è possibile vedere sia nella figura 1 sia nella 2, sono: cinque triangoli rettangoli isosceli, di cui due grandi, due piccoli e uno intermedio; un quadrato; un parallelogramma.

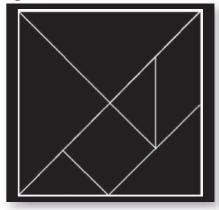
È facile trovare in commercio diversi tipi di *tangram* con vari materiali (legno, plastica o avorio), ma è possibile costruirlo semplicemente, partendo da un foglio di forma quadrata, con cinque semplicissime piegature. Questo, anzi, rappresenta spesso il primo passo di un laboratorio sul *tangram*, perché consente di prendere coscienza in modo molto semplice e diretto, delle dimensioni e delle posizioni dei singoli pezzi.

**• Diversi tipi di compiti**

Il *tangram* è uno strumento ideale per favorire lo sviluppo della cosiddetta intelligenza geometrica. In particolare, può essere usato per imparare a risolvere problemi di natura geometrica o per stimolare in modo *soft* la formazione del pensiero algoritmico e procedurale. Per provare a costruire un *tangram*, basta seguire le indicazioni presenti nel box **Giochiamo**.

Figura 1

Un *tangram* con i sette pezzi di diverso colore per facilitarne il riconoscimento ed il posizionamento

Figura 2

I puristi affermano che il vero *tangram* è monocromatico. Ovviamente risulta più difficile, ma fornisce anche maggiori soddisfazioni

### Giochiamo

**Costruzione di un *tangram* di carta**

Ai bambini più piccoli, a partire della scuola dell'infanzia, è possibile spiegare come si costruisce un *tangram* di carta o di cartoncino usando uno sfondo integratore. Si presenta loro un quadrato che ai vertici reca delle figurine che rappresentano i personaggi della nostra storia. Per far eseguire una piegatura, ad esempio, la piegatura diagonale che divide il quadrato in due triangoli rettangoli isosceli, si può dire che il personaggio A va a fare visita al personaggio B. In questo modo, con le semplici "icone" opportunamente collocate al centro e ai quattro vertici del quadrato, è possibile con solo cinque piegature, vedere delineati sul quadrato i confini dei sette *tan*, i sette pezzi del *tangram*.

---

[1] P. Gallo, C. Vezzani, *Mondi nel mondo. Fra gioco e Matematica*, Mimesis, Milano 2007.

[2] R. Xompero, *A scuola con il tangram. Come utilizzare uno dei giochi matematici più antichi del mondo per studiare il comportamento dei bambini che risolvono problemi di geometria e mettere la basi per una didattica metacognitiva*, Book-jay.it, Torino 2011.

[3] Secondo le definizioni che si possono trovare nei dizionari, un *puzzle* è un gioco che viene acquistato in una scatola in cui si trova un'immagine fotografica e la stessa immagine scomposta e ridotta in tanti pezzettini, disponibili separatamente, solitamente ritagliati su cartoncino. Lo scopo del *puzzle* è quello di incastrare tra loro i pezzettini di forma piuttosto irregolare e di piccole dimensioni, in modo da ricostruire l'immagine di partenza.
Può essere considerato un rompicapo.

## Il *Sudoku* e *qq.sudoku*

Il gioco del *Sudoku* utilizzato in chiave didattica è stato oggetto di un'altra bellissima tesi di laurea svolta da Laura Zava. Il *Sudoku* è un gioco molto diffuso che consiste nel collocare 81 cifre (9 serie di cifre da 1 a 9) su altrettante caselle di un quadrato suddiviso in 9 quadratini di 3x3 caselle ciascuno.

Il vincolo da osservare consiste nel fatto che non ci devono essere ripetizioni nelle cifre di ciascun quadratino e neppure sulle righe e sulle colonne del quadrato grande. Normalmente alcune cifre sono già inserite nel quadrato, in modo da ridurre la difficoltà iniziale.

Si tratta di un bellissimo esempio di *problem solving* in cui gli allievi devono usare tutte le loro capacità logiche per risolvere il problema. E devono imparare a formulare delle ipotesi, a tornare sui propri passi quando l'ipotesi attuale risulta insostenibile. Il *Sudoku* può essere giocato su una griglia più piccola. E si possono anche sostituire le cifre con delle figure o dei colori, per rendere il gioco più appetibile anche a bambini di cinque o sei anni.

## Il gioco dell'automa tarta

Nel 2009 ho sviluppato l'applicazione Iplozero[4], un'applicazione basata sul linguaggio Iperlogo[5] per rendere possibile un approccio immediato e diretto con la geometria della tartaruga che è parte essenziale del linguaggio Logo.

Con Iplozero si entra subito nel vivo del discorso attraverso **il gioco dell'automa tarta** (fig. 3). La premessa è che noi viviamo in una società popolata di automi, che non sono altro che "esecutori fedeli di ordini ben formati"[6]. Anche noi, in diverse circostanze, ci comportiamo come automi e come tali seguiamo delle regole. Per capire meglio che cosa possono fare per noi gli automi, partiamo introducendo il gioco dell'automa tarta, che si propone in tre varianti:

**1.** l'automa tarta da pavimento;
**2.** l'automa tarta da schermo;
**3.** l'automa tarta da quaderno.

Nell'automa da pavimento si chiede a un bambino di impersonare l'automa tarta che, nella sua versione più semplice, capisce soltanto tre comandi:

- **AVA** che vuol dire fare un passo avanti nella direzione del proprio naso: generalmente sul pavimento si prende come unità di misura una mattonella;
- **DES** che vuol dire ruotare su se stessi di un quarto di giro, come fa una porta sulle sue cerniere;
- **COMINCIARE** che vuol dire "ricominciare daccapo".

Per rendere l'esperienza più vivace, si chiede ad un secondo bambino di svolgere il ruolo del **guidatore dell'automa tarta.** Al guidatore si chiede di far spostare l'automa tarta entro il perimetro di un quadrato: il guidatore deve impartire gli ordini, l'automa deve eseguirli ed il segretario deve scrivere sulla lavagna i comandi proposti dal guidatore. Tutta la classe controlla ed eventualmente corregge.

Figura 3

Il gioco dell'automa tarta in una quinta elementare della scuola "Pisacane-Poerio", realizzato con un "tartarugo da pavimento" che viene guidato dalla bambina che svolge il ruolo di conducente. La cosa che fa più impressione di questo gioco è che sorprende sempre chi lo sente per la prima volta e viene capito perfettamente, nel suo significato "epistemologico", sia da bambini di cinque o sei anni sia da adulti che si avvicinano a questo paradigma.



---

[4] Iplozero può essere scaricata gratuitamente dal sito **iplozero2009.wikispaces.com**. Va poi registrata secondo le indicazioni riportate nel sito stesso.
[5] La seconda versione italiana originale del linguaggio Logo, che succede al Superlogo degli anni '80, di cui sono coautore con Giovanni Toffoli.
[6] Vedi il capitolo sugli automi nel mio libro *Informatica della mente*, Book-jay.it, Torino 2010.

## L'automa dattilografo

Partendo dal quadrato si può immediatamente passare a disegnare delle figure simili, ma che richiedono un po' di riflessione in più: ad esempio, le lettere dell'alfabeto stilizzate come appaiono sulla maggior parte dei tabelloni elettronici che si incontrano sulle nostre strade.

Possiamo allora chiedere al guidatore di spostare l'automa tarta in modo da disegnare un "otto" sul pavimento. Nel frattempo, usando una LIM o un videoproiettore, possiamo cominciare ad attivare la "tartaruga da schermo" per vedere immediatamente l'effetto prodotto dalla successione dei comandi che il conducente di tarta dà alla sua tarta da pavimento.

Recentemente, in una classe seconda di scuola primaria abbiamo ufficialmente battezzato anche una "tartaruga da dito". I bambini scrivono sul quaderno la procedura creata dai loro compagni sul pavimento e riportata sullo schermo da altri due alunni e, come riscontro, provano a disegnare sul quaderno la stessa figura eseguendo riga per riga i comandi che i loro compagni danno alle rispettive tartarughe.

Per far funzionare l'automa dattilografo, occorre che a Iplozero siano state "spiegate" le cinque parole seguenti (**box 1**):

- COMINCIARE
- AVA
- DES
- IND
- SIN

Quindi, partendo da Iplozero 2009, è necessario riportare su un foglio, scrivendole o caricandole da un documento, le procedure scritte nel box[7]. Osserviamo che l'automa dattilografo, così configurato, rappresenta a tutti gli effetti la concretizzazione di un micromondo.

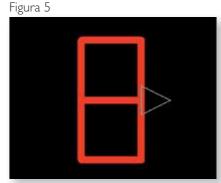
Ecco come i bambini tendono a realizzare un otto con l'automa dattilografo (**box 2** e fig. 5).

### Box 1

```
PER COMINCIARE
TARTA.APPARECCHIA
SFONDONERO
ROSSO1
SPESSORE 12
AS "PASSO 100
FINE

PER AVA
AVANTI :PASSO
FINE

PER DES
DESTRA 90
FINE

PER IND
INDIETRO :PASSO
FINE

PER SIN
SINISTRA 90
FINE
```

### Box 2

```
PER COMINCIARE
AVA
AVA
DES
AVA
DES
AVA
AVA
DES
AVA

DES
AVA
DES
AVA
```

Figura 5

## Spirali poligonali

In due classi seconde abbiamo introdotto il gioco dell'automa tarta e, immediatamente dopo, nel corso della prima lezione, abbiamo proposto di disegnare delle cose sfruttando la potenza e la docilità dell'automa tarta (fig. 6). Abbiamo così cominciato a scrivere sulla finestra del foglio di Iplozero una serie di comandi, chiedendo ad un bambino di svolgere il ruolo della tarta da pavimento.

Per rendere possibile il gioco fin dalla prima lezione abbiamo usato dei comandi semplificati: si tratta, a ben vedere, di un vero e proprio micromondo o, se vogliamo, di un automa che capisce soltanto tre comandi: COMINCIARE, AVA, DES, oltre ai comandi che cambiano il colore della traccia lasciata dalla tartaruga (**box 3**).

Figura 6

### Box 3

```
PER COMINCIARE
TARTA.APPARECCHIA
SFONDOGRIGIO1
AS "PASSO 10
SPESSORE 10
FINE

PER AVA
AVANTI :PASSO
FINE

PER DES
DESTRA 90
FINE
```

[7] In una prossima edizione di Iplozero queste procedure saranno disponibili immediatamente all'apertura del programma.

Sulla base di questi tre soli comandi i bambini hanno imparato a disegnare delle spirali quadrate e si sono divertiti moltissimo a cambiare i colori, gli spessori ed il passo di avanzamento della tartaruga.
Nelle classi successive sono stati usati i comandi completi e sono state in questo modo realizzate delle spirali poligonali assai più stimolanti. La figura 7 si ottiene modificando il procedimento della spirale quadrata in modo che la tartaruga ruoti non di 90 gradi, ma un po' di meno, ad esempio, 89 gradi! Queste bellissime esperienze sono possibili soltanto grazie all'uso di un automa come l'automa tarta ed hanno grande valore perché espandono lo spazio percettivo e concettuale dei bambini.

## Gli orologi colorati

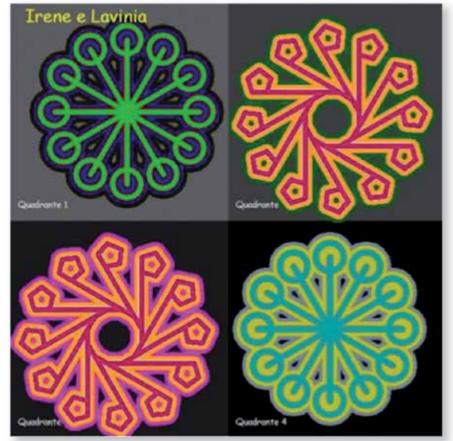
Nella tradizione dei corsi da me svolti con i bambini di tante scuole, abbiamo chiamato **orologi colorati** delle **belle figure di rotazione che si ottengono tramite la rotazione di una cosiddetta lancetta** per un certo numero di volte attorno ad un punto centrale.
Gli orologi colorati servono a mettere in luce la potenza del comando **RIPETI** disponibile in Iperlogo per ripetere una lista di comandi racchiusi tra parentesi quadre. Se la ripetizione viene fatta esattamente dodici volte la figura di rotazione assomiglia vagamente al quadrante di un orologio vecchio stampo.
Seymour Papert chiamerebbe questo tipo di oggetti **artefatti cognitivi**, mettendo in luce il ruolo della fantasia e della creatività assieme a quello delle conoscenze matematiche necessarie per realizzare queste figure.
I bambini che si cimentano con la costruzione degli orologi colorati uniscono un po' di conoscenze e abilità matematiche con un certo senso artistico, ovvero con il piacere di creare delle figure decorative.
Anche il mondo degli orologi colorati può essere visto come di una specie di micromondo: un certo tipo di oggetto elementare viene progressivamente arricchito e reso più complesso attraverso tutta una serie di artifici che possono dar luogo ad una serie di sorprese che lasciano i bambini letteralmente a bocca aperta.
Sul piano strettamente didattico, in relazione ai "programmi ufficiali" di Matematica, il micromondo degli orologi colorati può essere molto utile per prendere familiarità con gli angoli come visti come misura di una rotazione. E, di conseguenza, per riflettere sulla suddivisione di un angolo giro che misura 360 gradi in sottomultipli.
Gli alunni imparano a giocare con gli orologi colorati sia provando a fare dei disegni su carta sia, soprattutto, lavorando direttamente sul computer, visualizzando in "presa diretta" il movimento di rotazione. Un secondo aspetto, un valore aggiunto rispetto al contenuto matematico si può ottenere giocando con i colori e gli spessori a realizzare delle decorazioni di rara bellezza. Un terzo aspetto sta nel prendere coscienza dello straordinario potere di sintesi rappresentato dalle procedure che chiamano "altre procedure".
Per creare un orologio colorato bastano poche righe, ma queste righe diventano assai più pregnanti nella misura in cui le procedure di livello più basso – nel caso specifico la cosiddetta "lancetta" – vengono sintetizzate con delle parole del linguaggio comune.
Per completare il quadro, l'uso del comando **SCRITARTA** consente di dare un titolo alla nostra composizione.

Figura 7

Per rendere il lavoro più interessante si può dividere la finestra di tarta in quattro quadranti, in modo da osservare più di quattro orologi contemporaneamente. Lavorando con Iplozero si ha l'immediata percezione del fatto che piccolissime variazioni possano generare effetti straordinari.
Ad esempio, se all'interno della procedura necessaria per realizzare la lancetta dell'orologio si va avanti per una certa quantità di passi e si torna indietro di un numero inferiore di passi rispetto a quelli compiuti in precedenza, si ottiene un effetto sorprendente. Abbiamo chiamato "lancette ubriache" questo tipo di lancette, come se la tartaruga, avendo bevuto, non ricordasse più di quanti passi deve tornare indietro. E ovviamente "orologi ubriachi" saranno chiamati gli orologi costruiti con una lancetta ubriaca.
Un'altra variante consiste nel sostituire il cerchio con un poligono regolare: con Iplozero è sufficiente digitare **POLIGONO 5 20** per realizzare un pentagono di lato 20 (**box 4** e fig. 8 a pag. 39).
Un'ultima osservazione: nel procedimento finale abbiamo messo diversi comandi sulla stessa riga ed abbiamo saltato delle righe per rendere più comprensibile, alla sola lettura, quello che volevamo che l'automa tarta facesse.
Questa è la meraviglia del nostro linguaggio: scegliendo in modo opportuno le parole per indicare i comandi e le procedure si possono ottenere dei procedimenti che sono quasi comprensibili a prima vista anche dai bambini.
Un'altra variazione possibile, realizzata già diversi anni fa con degli alunni di terza e quarta elementare di una scuola di Viterbo, consiste nell'inserire delle pause durante l'esecuzione dell'orologio colorato. Si possono persino introdurre delle musiche come sottofondo, sempre usando il linguaggio Iperlogo, in modo tale che il movimento delle lancette vada esattamente a tempo con quello della musica.

**Box 4**

```
TA

PER LANCETTA1
A 100
CERCHIO 20
I 100
FINE

PER LANCETTA2
 A 100
CERCHIO 20
I 80
FINE

PER LANCETTA3
A 80
CERCHIO 20
I 100
FINE

PER LANCETTA4
A 80
POLIGONO 5 20
I 100
FINE

PER OROLOGIO2
RIPETI 12 [LANCETTA1 D 30]
FINE

PER OROLOGIO3
RIPETI 12 [LANCETTA2 D 30]
FINE

PER OROLOGIO4
RIPETI 12 [LANCETTA3 D 30]
FINE

PER OROLOGIO5
RIPETI 12 [LANCETTA4 D 30]
FINE

TA

QUADRANTE.01
A.DESTRA 10
SPESSORE 30 GIALLO8 OROLOGIO2
SPESSORE 20 BLU5 OROLOGIO2
SPESSORE 10 ROSSO2 OROLOGIO2
SPESSORE 7 VERDE3 OROLOGIO2

QUADRANTE.04
A.SINISTRA 10
SPESSORE 30 CELESTE6 OROLO-
   GIO2
SPESSORE 20 GIALLO3 OROLOGIO2
SPESSORE 10 GRIGIO4 OROLOGIO2
SPESSORE 7 AZZURRO4 OROLO-
   GIO2

QUADRANTE.02
A.DESTRA 30
SPESSORE 30 VERDE6 OROLOGIO5
SPESSORE 20 ARANCIONE ORO-
   LOGIO5
SPESSORE 10 PANNA3 OROLOGIO5
SPESSORE 7 FUCSIA1 OROLOGIO5

QUADRANTE.03
A.DESTRA 30
SPESSORE 30 VIOLA2 OROLOGIO5
SPESSORE 20 ARANCIONE ORO-
   LOGIO5
SPESSORE 10 PANNA3 OROLOGIO5
SPESSORE 7 FUCSIA1 OROLOGIO5

COMINCIAXY -280 300 GIALLO
   COMIC 24 SCRITARTA [IRENE E
   LAVINIA]
```

Figura 8

## Un cielo di stelle

Con le tesi di laurea di Giada Cavallo e di Roberta Sciacca abbiamo affrontato un progetto molto suggestivo, la costruzione di una mappa del cielo stellato usando Iplozero.
Lo spunto è nato da alcune Apps disponibili per l'iPad. Con queste applicazioni è possibile osservare su un Tablet tutte le stelle che appaiono ad una certa ora in una determinata località. Le applicazioni sono molto suggestive e consentono di riconoscere le principali costellazioni visibili ad occhio nudo.
L'idea potente che regge il nostro progetto consiste nel fatto che la Geometria della tartaruga sottostante a Iperlogo è una Geometria soggettiva che consente di cambiare il proprio punto di vista semplicemente spostando e orientando il riferimento in modo opportuno.
Quello che ci ha sorpreso, in questo contesto, è stato lo straordinario interesse suscitato nelle classi in cui

abbiamo presentato il progetto. In una classe, in particolare, le lezioni si sono svolte con un solo computer, opportunamente dotato di una LIM, che tuttavia consentiva l'interazione a una sola persona per volta.

Tutti gli alunni sono stati catturati dalla sfida di trovare i movimenti giusti per disegnare le costellazioni, a partire dalla stella polare, come se, in un certo senso, fossero tutti insieme in una straordinaria astronave.

## Un cielo di stelle

Riprendo liberamente dalle tesi di laurea di Giada Cavallo e di Roberta Sciacca, che stanno per essere pubblicate nella collana di *Didattica della matematica, Informatica della mente, metacognizione* pubblicata dall'editore Book-jay.it.

Questo è un esempio di "super-progetto", realizzato grazie alla collaborazione di più persone (Giada Cavallo, Roberta Sciacca e le relative classi sperimentali).

Si tratta di un super-progetto relativo ad un micromondo, un sistema in cui ci sono pochissimi comandi (come vedremo più avanti) e pochissime abilità di base. Ma si tratta anche di un esempio in cui la didattica si confronta con la realtà: la rappresentazione del cielo è una cosa che risale alle antiche popolazioni della Mesopotamia. È ancora importante capirla, però, se si vuole entrare un po' nell'ottica degli astronomi.

Per dei bambini di una classe quinta di scuola primaria significa misurarsi con la realtà, sia pure ridotta e resa trattabile attraverso un micromondo. Prima di affrontare, con gli alunni della quinta classe, l'argomento delle costellazioni abbiamo ritenuto di offrire loro un inquadramento generale al tema: per questo abbiamo preparato una lezione con i presupposti principali dal punto di vista conoscitivo, per parlare di costellazioni (cfr. sito Risorsa 1)[8].

Riportiamo il procedimento che realizza la costellazione di Orione, sviluppato dai bambini della classe quinta della scuola "Alberto Sordi". Il procedimento è stato realizzato in modo collaborativo da tutti i bambini sotto la guida di Roberta Sciacca (cfr. sito Risorsa 2).

I comandi utilizzati sono pochissimi; li riassumiamo nell'elenco che segue:

- **SU** dice all'automa tarta di sollevare il pennello: da questo momento in poi si sposta senza lasciare traccia;
- **GIU** dice all'automa tarta di abbassare il pennello;
- **A <passi>** vuol dire avanti di una certa quantità di passi, che possono anche risultare dal prodotto della unità di misura: UM per un fattore di scala. L'unità di misura viene definita inizialmente uguale a 100. Pertanto A :UM * .03 vuol dire avanzare di 3 passi di tartaruga nella direzione del suo naso;
- **D <ang>** vuol dire ruotare a destra di un numero di gradi espresso dalla quantità <ang> che viene espressa come "argomento" del comando D;
- **S <ang>** vuol dire ruotare a sinistra di <ang>;
- **P <raggio> <colore>** dice alla tartaruga di disegnare un puntone di raggio <raggio> e di colore <colore>.

In questo modo si possono disegnare stelle di grandezza e colore variabili, proprio come succede nelle mappe del cielo.

Riportiamo per completezza l'intera mappa del cielo boreale realizzata da un'altra laureanda, Giada Cavallo, utilizzando il linguaggio Iplozero (fig. A). La mappa è stata realizzata utilizzando a fondo la Geometria della tartaruga, che è una Geometria soggettiva. Quindi si può ruotare attorno all'origine della mappa stessa, che è stata scelta nella stella polare.

Le due "tesi parallele", di Giada Cavallo a Milano e di Roberta Sciacca a Roma, dimostrano quali costruzioni fantastiche possono essere sviluppate in modo progressivo e collaborativo. Un lavoro iniziato in una scuola può essere ripreso, ampliato e sviluppato in un'altra scuola. Un po' come fanno gli scienziati.

Grazie ad Internet e all'uso di un linguaggio di riferimento di tipo universale come è appunto il linguaggio Iperlogo.

Figura A

---

[8] Per la realizzazione della presentazione riportata sul nostro sito (cfr. sito Risorsa 1) sono stati utilizzati alcuni testi divulgativi scritti da Margherita Hack, in particolare: M. Hack, V. Domenici, *Notte di stelle*, Sperling&Kupfer, Milano 2011; M. Hack, G. Ranzini, *Tutto comincia dalle stelle*, Sperling&Kupfer, Milano 2011; M. Hack, *Il mio infinito. Dio, la vita e l'universo nelle riflessioni di una scienziata atea*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2011; M. Hack, *Vi racconto l'astronomia*, Laterza, Roma-Bari 2002.

## Un piccolo aneddoto...

Mentre mi stavo accingendo a concludere questo articolo, ho ricevuto una chiamata inconsueta su Skype: è Mattia Melchiorri, uno dei più vivaci allievi della scuola "Alberto Sordi" di Roma dove ho fatto alcune incursioni per supportare il lavoro di tesi sul cielo stellato di Roberta Sciacca. Mattia si trova in vacanza, insieme a due compagne di classe, Benedetta e Federica, ed hanno avuto l'idea di contattarmi. Ho detto loro che stavo scrivendo un articolo sulle esperienze fatte con Iplozero, tra le altre, anche nella loro scuola ed ho chiesto di mandarmi delle testimonianze. Mattia ha scaricato a casa il programma, lo ha registrato ed ha realizzato dei disegni originali, delle spirali speciali, che ha promesso di mandarmi. La stessa cosa ha fatto Francesco Riva e tanti altri compagni della "Pisacane-Poerio" di Milano…
Mi viene allora in mente un insegnamento della mia grande maestra di *Didattica della Matematica*, Emma Castelnuovo, che affermava che il primo comandamento di un bravo insegnante è quello di amare i suoi allievi e le loro menti, dialogando con loro come si fa con persone di pari dignità!

### Le voci di tartapisa!

- *Quella con Iplozero è stata un'avventura molto bella ed emozionante. Tarta con me ha fatto molti km e a lei gli ho fatto girare la testa. Mi è piaciuta molto questa avventura.*

Mattia Melchiorri

- *La mia esperienza è stata come quella di Mattia però a me tarta mi ha fatto fare molti progressi e mi piacerebbe che la rifacessimo. bye bye alla prossima.*

Federica Cortese

- *Anche per me questa esperienza è stata molto divertente e adesso posso continuare a farla con iplozero2009.*

Benedetta D'Anzi

## I capolavori di Francesco Riva

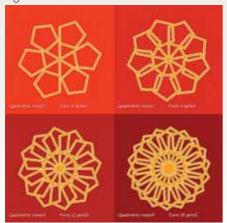
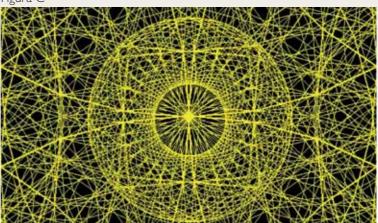
Figura A

Francesco è quasi sicuramente il più dotato dei bambini che hanno seguito le mie lezioni alle classi quinte della scuola "Pisacane Poerio". Lui del resto lo sa e i suoi compagni lo rispettano come si rispetta un "guru" allo stato nascente.
È sorprendente come, dopo sole dieci ore di lezione in classe, oltretutto in una atmosfera piuttosto vivace – a dir poco! –, Francesco abbia considerato questa sfida come una cosa seria. Il mondo delle spirali quadrate è per Francesco un vero e proprio micromondo da esplorare e conquistare: lo fa in modo sistematico usando la tecnica dei quadranti, appena accennata in classe, per mettere a confronto quattro esempi di spirale (fig. A), il cui procedimento è riportato sul sito (cfr. sito Risorsa 3). Lo stesso vale per il set di fiori (fig. B e Risorsa 4) e per un'ultima, grande spirale (fig. C e Risorsa 5).

Figura B

Figura C

## Colori e multiquadranti

Questo progetto è stato svolto da diversi gruppi di bambini di due classi seconde della scuola primaria "Pisacane-Poerio".
Per introdurre i bambini al fantastico mondo dei colori si usa una narrazione, una specie di sfondo integratore. Il racconto comincia rivelando il fatto che la nostra tartaruga porta dietro di sé un carrettino su cui sono collocati tre recipienti in cui conserva i colori correnti come tre barattoli di vernice. Un recipiente contiene il colore dello sfondo della finestra di tarta; il secondo contiene il colore della traccia; il terzo recipiente, infine, contiene il colore dei riempimenti.
Per riempire i tre recipienti la tartaruga si rifornisce in un magazzino dove ci sono più di 16.587.384 di colori. Una quantità spropositata per qualunque comune mortale a cui non si possono, ovviamente, dare dei nomi.
Per questo si usano i numeri, come facciamo per i numeri di telefono. Tutti sappiamo che i numeri di telefono, ad esempio, dei telefoni cellulari, sono composti da tante cifre per consentire a milioni di persone di avere ciascuno il suo numero di telefono.

### Provacolsfondo e provacolriempi

Per facilitare la comprensione e rendere in qualche modo tangibile questa enorme quantità di colori, ho introdotto in Iplozero due comandi molto semplici, che ci consentono di individuare rapidamente un colore, scelto tra i sedici e passa milioni di colori disponibili, usando semplicemente dei cursori lineari (figg. A-B).
Il primo comando si chiama **PROVACOLSFONDO** e lo si può invocare scrivendolo sulla finestra dei comandi e pigiando, come al solito, il tasto <INVIO>.
Il comando fa apparire una finestrella (fig. A) in cui appaiono tre cursori che controllano rispettivamente la quantità di rosso, di verde e di blu presenti in un colore che viene usato per dipingere tutto lo sfondo della finestra di tarta.
Usando il comando **PROVACOLSFONDO** i bambini possono provare il colore di sfondo, semplicemente spostando le tre levette. Appena si sposta uno dei cursori, afferrandolo con il *mouse* oppure cliccando sulle freccine che si trovano in alto e in basso rispetto al cursore, lo sfondo cambia istantaneamente, mentre in basso appare visualizzato il codice del colore prescelto.
Il secondo comando si chiama **PROVACOLRIEMPI** e funziona in modo analogo al precedente, solo che la vernice che viene modificata non è più quella dello sfondo, ma quella delle figure piene, come il quadrato di colore lilla che appare nella figura B. In questo caso è stato selezionato un colore di riempimento che ha come codice:

- rosso=200
- verde=128
- blu=255.

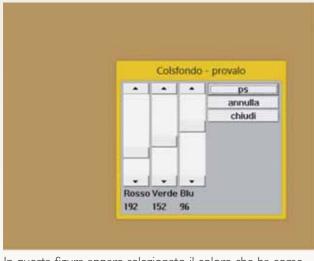
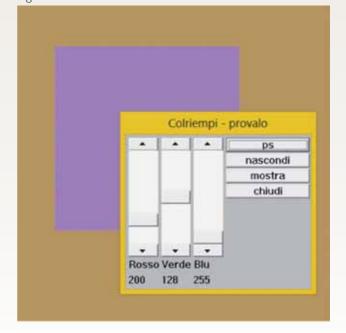
Figura A

In questa figura appare selezionato il colore che ha come codice la lista di tre numeri [**192 152 96**], dove 192 indica la quantità di rosso, 152 la quantità di verde e 96 la quantità di blu che formano il colore che appare sullo sfondo.

Figura B

[9] Pari a due alla 24ma potenza, ottenuto come prodotto di 256x256x256. Un colore può essere infatti ottenuto come una combinazione (una miscela) di colori tre base, il rosso, il verde e il blu. Ogni colore base può avere 256 gradazioni, che vengono individuate con un numero che va da 0 a 255.

### L'interesse per i colori

Abbiamo constatato in diverse classi, di diverse scuole e diverse età, che l'interesse dei bambini per i colori è semplicemente straordinario! Il mondo dei colori riporta contiene in sé un po' di Matematica, ma anche un po' di fantasia, di senso estetico e, forse, ci rimanda al mondo dei sogni. Abbiamo anche verificato di recente, in una seconda elementare, che la maggior parte dei bambini comprende con sufficiente chiarezza questa spiegazione, basata un po' su uno sfondo integratore, un po' su delle metafore. Del resto, i due programmini **PROVACOLSFONDO** e **PROVACOLORI** poggiano su delle basi analogico-intuitive e danno risultati immediatamente spendibili.



### Il colore del cuore

Fatte queste premesse abbiamo chiesto ad ogni bambino di provare a scoprire quello che si può chiamare il **colore del cuore**. Ognuno di noi ha un colore che ama profondamente e magari segretamente, che desidera sia personale e non cedibile. Sapendo che ci sono più di sedici milioni di scelte possibili, ogni bambino cercherà di scoprire il suo colore del cuore.

Abbiamo suggerito che ogni alunno, una volta che ha individuato il suo colore del cuore, se lo scriva in gran segreto sul suo quaderno, pronto ad utilizzarlo quando vorrà personalizzare qualche disegno.

In una classe quarta di Roma abbiamo proposto che ognuno disegnasse il suo banco nella classe attribuendogli il suo colore del cuore, in modo da poterlo identificare a colpo d'occhio.

Più volte ho fatto credere ai bambini che un famoso stilista fosse pronto ad offrire un premio molto consistente per chi avesse scoperto una terna di colori insoliti e originali!

Che ci abbiano creduto o meno, i bambini sono stati al gioco ed hanno prodotto delle terne di colori veramente interessanti!

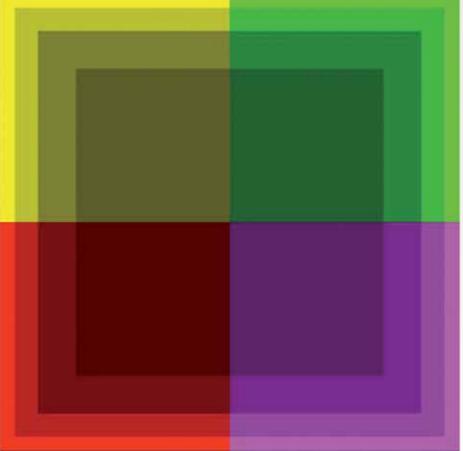
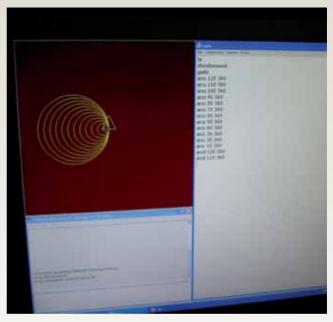
### I multiquadranti

Per mettere alla prova in modo molto concreto il significato del colore del riempimento, abbiamo inventato il gioco dei multiquadranti.

Conviene notare che il progetto è stato proposto e accolto con grande entusiasmo durante la seconda lezione (di un'ora) del corso di Matematica felice svolto presso la scuola "Pisacane-Poerio".

Un multiquadrante è una figura in cui lo schermo viene suddiviso prima in quattro quadrati che successivamente vengono ricoperti da altri quadrati di lato decrescente. I quadrati più piccoli possono riprendere il colore del quadrante in cui sono collocati, con una gradazione di colore che va dal più chiaro al più scuro, oppure viceversa. Oppure possono essere combinazioni di colori del tipo più vario.

Riportiamo in figura C un esempio di multiquadrante realizzato da due bambine di classe seconda di scuola primaria.

Figura C

```
TARTA.APPARECCHIA
PIENOVERDE1
BLOCCO 300 300
PIENOVERDE3
BLOCCO 280 280

PIENOVERDE5
BLOCCO 250 250

PIENOVERDE6
BLOCCO 200 200

PIENOVIOLA1
BLOCCO 300 -300

PIENOVIOLA3
BLOCCO 280 -280

PIENOVIOLA5
BLOCCO 250 -250

PIENOVIOLA6
BLOCCO 200 -200

PIENOGIALLO1
BLOCCO -300 300

PIENOGIALLO3
BLOCCO -280 280

PIENOGIALLO5
BLOCCO -250 250

PIENOGIALLO6
BLOCCO -200 200

PIENOROSSO1
BLOCCO -300 -300

PIENOROSSO3
BLOCCO -280 -280

PIENOROSSO5
BLOCCO -250 -250

PIENOROSSO6
BLOCCO -200 -200
```

L'uso della finestra del foglio di Iperlogo, che consente di vedere tutto il procedimento e di costruirlo passo passo senza perderne il controllo, è stato molto apprezzato dai ragazzi di quinta. Noi sappiamo che dietro questa scelta si nasconde tutta la potenza della **didattica metacognitiva** che si può realizzare con Iplozero.



## Puntoni e facce facciose

In questo progetto giochiamo con i cerchi pieni per realizzare degli *smile*. Utilizzeremo una funzione *ad hoc* chiamata **puntone**, che non è altro che un punto grosso e colorato. Il trucco essenzialmente sta nella bocca, che si può ottenere con due cerchi parzialmente sovrapposti, il secondo con il colore della faccia. La figura A rappresenta lo schema di base. La figura B, chiaramente ispirata a Babbo Natale, rappresenta una interpretazione originale dei bambini di quinta della scuola "Pisacane-Poerio".

```
PER PUNTONE :DIM
   :COLORE
SPESSORE :DIM
ASCOLPENNA :COLORE
SCRIPUNTO DOVE
FINE

TA
SFONDONERO

AS "INIZIO DOVE ;
   Memorizzo il punto di
   inizio

; Volto
PUNTONE 450 :ROSSO1

; Salto e faccio l'occhio e
   la pupilla destra

SALTAXY 100 100
PUNTONE 100 :ROSSO3
PUNTONE 50 :NERO

COMINCIAPOS :INIZIO ;
   Torno all' inizio

; Salto e faccio l' occhio e
   la pupilla sinistra

SALTAXY -100 100
PUNTONE 100 :ROSSO3
PUNTONE 50 :NERO

; Torno all' inizio, salto e
   faccio la bocca

COMINCIAPOS :INIZIO ;
   Torno all'inizio
SALTAY -70
PUNTONE 180 :ROSSO3
SALTAY 50
PUNTONE 180 :ROSSO1

SFONDO.CONSERVA.
   COME "FACCIA.00
```

Figura A

Figura B

## L'origine delle abilità matematiche secondo Devlin

Non tutti i matematici sono capaci di spiegare la Matematica in modo chiaro e convincente per tutti, e soprattutto di parlare ai non matematici[1]. Una di queste persone, straordinariamente capaci come divulgatore, è Keith Devlin, un matematico che insegna all'Università di Stanford dove tiene un corso dal titolo *Introduction to mathematical thinking*. In Italiano sono apparsi diversi libri di Devlin tra cui questi due, particolarmente importanti: *Il gene della Matematica*, Longanesi, Milano 2002, e *L'istinto matematico. Perché sei anche tu un genio dei numeri*, Raffaello Cortina editore, Milano 2007.
Come funziona il cervello? In che modo ha acquisito la capacità di pensare matematicamente? Perché molte persone ritengono di non essere portate per la Matematica e la trovano ostica e difficile? Perché non facciamo Matematica con la stessa facilità con cui parliamo? Keith Devlin risponde a queste e a molte altre domande proponendo una nuova teoria sullo sviluppo del linguaggio. **La capacità di pensare matematicamente non è altro che la capacità di usare un linguaggio, vale a dire un mezzo per comunicare con gli altri e capire ciò che gli altri ci dicono.** In realtà facciamo Matematica molto più di quanto crediamo, ma spesso non riconosciamo quando la stiamo facendo. Esistono due tipi di Matematica: quella facile e quella difficile. Quella facile, che adoperano anche gli uccelli, le formiche e i castori, è innata. La maggior parte delle persone se la cava benissimo quando ogni giorno è costretta ad affrontare compiti matematici. Se però ci si trova di fronte allo stesso compito ma lo si chiama Matematica, la propria precisione spesso diminuisce. Esistono trucchi o strategie che tutti possono utilizzare per migliorare le proprie *performance* matematiche? E si può imparare dai cani, dai gatti e dagli altri animali che "fanno Matematica"? Secondo il divulgatore Keith Devlin, la risposta è un autorevole "sì". Gli esempi davvero coinvolgenti di Matematica animale insegnano ai lettori come tirar fuori il meglio da quello che già sanno, per imparare a considerare i numeri come vecchi amici. Per approfondire meglio questi argomenti, riporto alcune affermazioni molto significative fatte da Devlin in occasione di una sua conferenza all'Università di Torino (Testo 1).

Testo 1

### Il gene della Matematica

L'evoluzione ha avuto luogo attraverso centinaia, migliaia e milioni di anni, mentre la Matematica è molto recente. I numeri hanno diecimila anni e la maggior parte della Matematica ha, al massimo, duemila anni. Questo tempo è troppo breve perché possano avvenire grandi cambiamenti nel cervello umano. Quindi, quando facciamo Matematica, quando i nostri cervelli pensano in modo matematico, dobbiamo necessariamente usare delle abilità mentali che sono state acquisite centinaia di migliaia di anni prima che la Matematica venisse inventata. E la domanda che mi sono posto, quando ho scritto *Il Gene delle Matematica* è la seguente: "Come hanno fatto i nostri antenati ad acquisire il pensiero matematico?" [...] Non credo che ci sia un gene particolare che ci consente di fare Matematica: quindi se voi non siete capaci di fare Matematica, non potete trovare la scusa che non possedete quel gene. Quello che voglio dire è invece che siamo nati con l'abilità matematica; questa è in noi e aspetta soltanto di emergere. Il pensiero matematico è un'abilità innata, che abbiamo fin dalla nascita. Le domande specifiche che mi pongo sull'abilità matematica sono le seguenti: "Come ha fatto il cervello umano ad acquisirla? Quando, in termini di evoluzione, il cervello ha acquisito questa abilità? E quale vantaggio può aver dato questa abilità ai nostri antenati, nella selezione naturale?" [...] Il cervello di un matematico non è diverso dal cervello di qualsiasi altra persona. Semplicemente, i matematici sono delle persone che hanno trovato il modo di usare il cervello per pensare a questi oggetti, nuovi ed astratti. I matematici pensano agli oggetti matematici e ai loro rapporti usando le stesse facoltà mentali che altri usano per pensare allo spazio fisico ed alle altre persone, oppure per guardare una telenovela. Naturalmente, non sto dicendo che la Matematica sia facile e che tutti possano essere bravi in Matematica. Tutti avranno invece abilità diverse. Ad esempio, io ho un paio di gambe, posso usarle per camminare e per correre abbastanza velocemente. Non potrei mai gareggiare nella finale dei 1500 metri, ai Giochi olimpici. Anche se mi allenassi per molti mesi, non riuscirei mai ad arrivare a gareggiare nei Giochi olimpici. Ma quando uso le mie gambe per correre, sto facendo la stessa azione del finalista dei giochi olimpici. Ed è la stessa cosa con la Matematica: tutti hanno un cervello, questo cervello può fare una certa quantità di Matematica, nello stesso modo in cui le gambe possono camminare o correre. Forse non diventerete mai dei matematici famosi e non correrete nella finale dei 1500 metri ai Giochi olimpici, ma soltanto perché non potete vincere una medaglia d'oro questo non significa che non dovete fare esercizi, correre e magari partecipare ad altre gare. Potrete divertirvi lo stesso con l'atletica, senza vincere le Olimpiadi. E la stessa cosa vale per la Matematica!

[10] Uno è Piergiorgio Odifreddi, che ha una produzione vastissima di opere molto efficaci che mi riprometto di approfondire in una prossima occasione.

## Matematica felice a cinque anni con il *tangram*

Nella scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo "Vittorio Piccinini" di Roma per il secondo anno consecutivo sto conducendo, insieme a Valeria Pallagrosi, un progetto di Matematica felice.
In questo momento il *focus* è sul *tangram*.
Dopo avere familiarizzato con i sette pezzi del *tangram* presentati in legno, in cartoncino e sull'iPad tramite un videoproiettore, abbiamo proposto a 45 bambini di cinque anni di ricostruire figure *tangram* molto semplici come quelle presentate della figura A che i bambini hanno imparato a riprodurre aiutandosi a piccoli gruppi di due o tre elementi. Le immagini da riprodurre sono state scelte tra quelle facilmente identificabili con figure ben note, come il gatto e l'albero di natale. Abbiamo sfruttato anche un *tangram* gigante da pavimento: il modello è proiettato su un grande schermo attraverso un iPad (figg. B-C).
La ricostruzione del gatto in cinque fasi è facilmente riproducibile in pochi minuti dai bambini di cinque anni (fig. D).
È fondamentale, perché i bambini riescano a risolvere il problema, che la figura venga presentata con i bordi dei pezzi chiaramente riconoscibili. Altrimenti la soluzione diventa possibile soltanto alcuni anni dopo…

Figura A

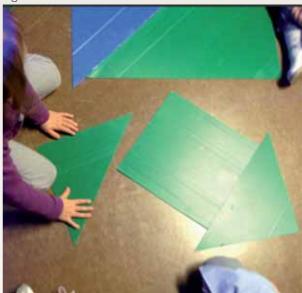



Figura B

Figura C

I bambini della scuola V. Piccinini all'opera con il *tangram* gigante sul pavimento!

Figura D

## Scuola e università

Le scuole coinvolte in questa "avventura in Matematica" sono:

- la Scuola "Nostra Signora del Suffragio" di Roma, con una classe terza;
- la Scuola "Pisacane-Poerio" di Milano con sei classi quinte, due seconde e due quarte. Sotto la direzione di Lidia Gherarducci hanno collaborato le maestre di sei classi quinte: Alessandra De Lucchi, Daniela Calia, Margherita Poieri, Silvia Gallivanone e Rosanna Catania; con due classi seconde e due quarte è stata avviata una seconda sperimentazione con Annalisa Trapani e Rosario Foglia;
- la Scuola "Alberto Sordi" di Roma, dove Roberta Sciacca ha svolto la sua tesi di laurea;
- la Scuola dell'infanzia "Valerio Piccinini" di Roma, con la maestra Valeria Pallagrosi, con cui collaboro da due anni per un progetto di Matematica che ha coinvolto venti bambini il primo anno e quarantacinque il secondo anno;
- la scuola elementare di San Giorgio del Sannio, in provincia di Benevento.

I progetti realizzati coi bambini sono stati proposti anche nei miei corsi di *Matematiche elementari da un punto di vista superiore* e di *Didattica della Matematica* per il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria della Università Cattolica di Milano ed in quelli di *Didattica dell'Informatica* presso l'omologa facoltà della Università LUMSA di Roma.

Hanno collaborato sempre con molta generosità ed intelligenza diverse laureande, molte delle quali sono diventate "cultori della materia" dei miei corsi e conducono sotto la mia supervisione dei laboratori di Matematica.

Le vere novità di questo ultimo anno, tuttavia, sono:

- l'inserimento occasionale di alcuni gruppi di bambini nella didattica universitaria; per ora durante gli appelli dei miei esami, poi si vedrà. I bambini sono invitati a sfidare gli studenti sul terreno a loro più congeniale, quello analogico-intuitivo. Sono state quindi organizzate delle gare di *Sudoku*, di *tangram* e via dicendo;
- l'osservazione sistematica, anche con riprese video, delle prestazioni di studenti e di bambini, con relativo protocollo di osservazione;
- l'uso sistematico di siti internet di tipo collaborativo (*wikispaces*) per riportare i risultati delle prove ed i video delle osservazioni;
- l'idea di organizzare le prove finali degli esami sotto forma di *stand*, come ad una fiera di paese, in cui i gruppi offrono ai visitatori la possibilità di svolgere delle prove, debitamente monitorate e, all'occorrenza, riprese.

## Conclusioni

Non posso affermare su basi scientifiche che questo modo di fare Matematica, basato sui micromondi e sui super-progetti, sia il migliore possibile. Mi sembra di poter dire che è molto apprezzato dai bambini, i quali non si stancano mai di lavorare, sia sulla carta sia sul computer, per creare delle situazioni nuove ed interessanti.

Nella scuola dell'infanzia, in modo particolare, c'è un vero e proprio entusiasmo quando facciamo Matematica, che poi si riflette in un modo di considerare la parola stessa e l'attività del fare Matematica anche negli anni successivi.

È come se la Matematica felice creasse una specie di *imprinting*, per cui fare Matematica è bello, è divertente, ci porta un po' fuori dal mondo, si unisce al gioco e ci rende per un po' protagonisti. Che poi è quello che vorremmo succedesse nel nostro Paese.

**Giovanni Lariccia**
*matematico, esperto di didattica e multimedialità, cultore delle neuroscienze cognitive*
*Università Cattolica, Milano*
*LUMSA, Roma*

### Sitografia

- **tartapisa.wikispaces.com**, sito di riferimento per i lavori della scuola "Pisacane – Poerio" di Milano
- **tartasordi.wikispaces.com**, sito di riferimento per i lavori della scuola "Albero Sordi" di Roma
- **iplozero2009.wikispaces.com**

# Tecnologie per insegnare e apprendere



## Introduzione

Innovare i processi didattici mediante le tecnologie implica un rinnovamento dei modi di usare e produrre conoscenza. Il potenziale d'innovazione prodotto dalle tecnologie richiama la necessità di cambiamenti organizzativi, istituzionali e pedagogici. Questa visione si oppone all'uso delle tecnologie per replicare pratiche educative tradizionali. Sulla base di queste premesse i temi principali di questo articolo saranno tre:

- il concetto di innovazione educativa in relazione alle tecnologie;
- l'efficacia delle tecnologie con riferimento alla didattica e all'apprendimento;
- l'integrazione della tecnologie nell'insegnamento della lettura-comprensione, della Grammatica e della Matematica.

WWW
Ulteriore materiale è a disposizione nel sito di SIM www.lascuolaconvoi.it

## Innovazione educativa e tecnologie

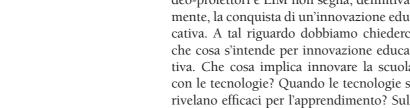
La presenza di tecnologie nella scuola può favorire un rinnovamento dei metodi didattici offrendo agli alunni molteplici opportunità di apprendimento. Tuttavia, l'introduzione nelle classi di computer, video-proiettori e LIM non segna, definitivamente, la conquista di un'innovazione educativa. A tal riguardo dobbiamo chiederci che cosa s'intende per innovazione educativa. Che cosa implica innovare la scuola con le tecnologie? Quando le tecnologie si rivelano efficaci per l'apprendimento? Sulla base di quali principi o modelli operativi integrare le tecnologie nella didattica?

Seguendo i risultati del progetto europeo *Creative ClassRooms* (CCR) possiamo definire **un'innovazione educativa come quell'insieme di prodotti, processi, strategie e approcci che migliorano significativamente lo stato delle cose diventando dei punti di riferimento per una comunità, un sistema, un territorio**[1]. Secondo il *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) promuovere una piena innovazione è un'attività che implica un impegno assai elevato e la necessità di gestire molteplici resistenze[2]. In alcuni paesi sebbene *laptop* e video-proiettori abbiano sostituito lavagne e gesso, buona parte degli studenti continuano a sperimentare il ruolo di "ricettori d'informazione" piuttosto che di risolutori di problemi, produttori d'informazione, creatori, ricercatori[3].

## Efficacia delle tecnologie

Come ogni altra innovazione educativa l'uso efficace delle tecnologie può dipendere in larga misura dagli insegnanti e dalle risorse umane ed economiche investite in attività di supporto applicativo[4]. Le tecnologie possono offrire nuove opportunità di apprendimento, ma anche porre diversi ostacoli al processo di insegnamento-apprendimento.

**• Tecnologie e gestione della classe**

In uno studio sull'uso delle LIM in classe è stato osservato che l'interazione docente-alunni era prevalentemente basata su

[1] P.G. Kampylis, S. Bocconi, Y. Punie, *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.
[2] OECD/CERI, Innovative Learning Environments (ILE) Project, 2009.
[3] M. Fullan, *Choosing the wrong drivers for whole system reform*, Seminar Series 204, Centre for Strategic Education, Melbourne 2011.
[4] R. Zevenbergen, S. Lerman, *Learning environments using interactive whiteboards: New learning Spaces or reproduction of old technologies?* «Mathematics Education Research Journal», 20(1), 2008, pp. 108-126.

domande rivolte agli studenti[5]. Tale dinamica assorbiva una parte considerevole del tempo totale di lezione. Per contro, è stato visto che le LIM possono giocare un ruolo nel favorire maggiore attenzione, concentrazione e motivazione ad apprendere[6].

**• Tecnologie e comportamento del docente**

Nell'usare tecnologie come desktop, video-proiettori e LIM è stata osservata la tendenza del docente ad assumere una posizione frontale alla classe[7]. Tale tendenza può essere attenuata se i docenti passano da un'interazione centrata sulla relazione docente-studenti ad una che promuove la relazione studenti-studenti[8]. Nel caso delle LIM, se usate come una tecnologia statica, non producono cambiamenti apprezzabili nelle pratiche didattiche[9]. La sola LIM non favorisce *tout-court* modi più efficaci per insegnare.

**• Tecnologie e apprendimento**

Non possiamo concludere che vi sia una relazione diretta tra tecnologie e risultati di apprendimento. Le evidenze, a tal riguardo, sono contrastanti. Gli studi rilevano, ad esempio, che non sono le tecnologie a fare la differenza ma i metodi d'insegnamento. Risultati più alti sono favoriti da tecnologie che aiutano i docenti a raggiungere obiettivi precisi, tecnologie di natura interattiva, ancor più se ben integrate con compiti che sollecitano il pensiero metacognitivo[10].

**• Tecnologie e didattica**

Le tecnologie sono utilizzate efficacemente quando: sono integrate con una varietà di strategie d'insegnamento; sono intese come strumenti per l'apprendimento; offrono agli alunni differenti modalità di accesso alla conoscenza; danno agli alunni la possibilità di controllare tempi, ritmi, materiali, esercizi; promuovono l'interazione tra pari; permettono di valutare l'apprendimento in termini formativi[11].

In sintesi, le tecnologie possono influenzare il processo d'insegnamento-apprendimento soprattutto quando sono centrate sugli studenti. A nostro avviso, per valutare l'impatto delle tecnologie dovrebbero essere considerati i seguenti livelli di analisi:

**1.** tecnologie
(dispositivi e software);
**2.** scuola
(ambienti di apprendimento, stili di *leadership* del dirigente scolastico);
**3.** insegnante
(abilità informatiche, scopi d'uso);
**4.** studente
(risultati di apprendimento, esiti educativi).

I quattro livelli aiuterebbero a raccogliere evidenze, dunque a valutare le numerose sperimentazioni rendendo possibile una discussione in merito alla loro validità.

## Come gli alunni apprendono

Su un piano strettamente pedagogico un buon punto di partenza può essere l'approccio *How People Learn* (HPL)[12], alla base del progetto "Digital Learning Classroom"[13]. L'approccio implica una centratura sul processo di apprendimento tanto che la didattica può diventare, essenzialmente, un percorso decisionale: "Quali compiti posso organizzare per i miei alunni affinché possano sviluppare un'idea, acquisire una conoscenza o abilità, formare una competenza ecc.?" La nostra ipotesi è che i principi contenuti nell'HPL possono offrire un quadro generale per l'uso della tecnologia a supporto dell'apprendimento[14].

Di seguito una breve sintesi di ciascun principio con le relative implicazioni didattiche:

- **principio 1:** si impara meglio quando la conoscenza si fonda e/o nasce da ciò che già si conosce. Il principio implica la capacità dei docenti di richiamare, esplorare, discutere ciò che gli studenti sanno o credono di sapere su un tema;
- **principio 2:** si impara meglio quando si collabora con altri nell'apprendere, si formulano domande, si riflette su ciò che è stato appreso e su come è stato appreso. Il principio implica l'introduzione in una SdA di sistematiche occasioni di confronto, scambio e lavoro collaborativo;
- **principio 3:** si impara meglio quando l'informazione e il contesto sono sensibili ai bisogni cognitivi e agli stili di apprendimento degli alunni. Il principio prevede l'utilizzo durante l'attività di una varietà di canali informativi;

---

[5] H. Smith, S. Higgins, K. Wall, J. Miller, *Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature*, «Journal of Computer Assisted Learning», 21(2), 2005, pp. 91-101.
[6] K. Wall, S. Higgins, H. Smith, *The visual helps me understand the complicated things: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards*, «British Journal of Educational Technology», 36(5), 2005, pp. 851-867.
[7] D. Maor, *The teacher's role in developing interaction and reflection in an on-line learning community*, «Educational Media International», 401(1/2), 2003, pp. 127-138.
[8] B. Latane, *Focused interactive learning: A tool for active class discussion*, «Teaching of Psychology», 28(1), 2002, pp. 10-16. S. Jones, H. Tanner, *Teachers' interpretations of effective whole-class interactive teaching in secondary mathematics classrooms*, «Educational Studies», 28(3), 2002, pp. 265-274.
[9] G. Beauchamp, *Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: Towards an effective transition framework*, «Technology, Pedagogy and Education», 3(3), 2004, pp. 337-348; D. Glover, D. Miller, *Running with technology: The pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school*, «Journal of Information Technology for Teacher Education», 10(3), 2001, pp. 257-276.
[10] J.A.C. Hattie, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York 2009.
[11] *Ibidem*.
[12] M.S. Donovan, J.D. Bransford, *How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom*, National Academic Press, Washington 2005. Si veda anche: **http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309070368**
[13] O.S. Lopez, *The Digital Learning Classroom: Improving English Language Learners' academic success in mathematics and reading using interactive whiteboard technology*, in «Computers & Education», 54, 2010, pp. 901-915.
[14] M. Gentile, *Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti*, in «Formazione e Insegnamento», 10(1), 2012, pp. 134-148.

• **principio 4:** si impara meglio se ciò che si apprende è essenziale e va in profondità e se le singole conoscenze/abilità sono ben connesse ad un principio/concetto generale, se ciò che è stato studiato ha molteplici applicazioni. Il principio implica la predisposizione di strumenti cognitivi che facilitino l'organizzazione, il recupero e l'applicazione delle conoscenze da parte degli alunni;
• **principio 5:** si impara meglio quando si ha la possibilità di ricevere *feedback* e/o di verificare il proprio apprendimento. Il principio implica la capacità di dare frequenti riscontri e di creare sistematiche occasioni di valutazione e auto-valutazione.

**La nostra ipotesi è che le tecnologie**, associate ad una chiara concezione di come si suppone che gli alunni apprendano, **possono essere un'importante risorsa educativa.** Attorno ad esse, tuttavia, tendono a concretizzarsi problemi di natura diversa. In questo quadro abbiamo realizzato un **progetto di ricerca-intervento finalizzato esplicitamente all'integrazione delle tecnologie nella didattica e nell'apprendimento.** Nella sezione successiva presenteremo gli aspetti più strettamente operativi del progetto.

## Soluzioni di apprendimento e progetto *Classi 2.0*

Dall'anno scolastico 2009-10 è in corso il progetto *Scuola Digitale-Classi 2.0*[15]. La finalità è di favorire nelle scuole l'allestimento di "ambienti di apprendimento" innovativi orientati all'individualizzazione, personalizzazione degli apprendimenti formali e non-formali mediati da contenuti didattici digitali e da metodologie didattiche.

La Provincia Autonoma di Trento (PAT) ha avviato nell'anno scolastico 2010-11 una micro-sperimentazione del progetto *Classi 2.0* in due Istituti Comprensivi: l'I.C. Riva 2[16] e l'I.C. di Arco[17]. Il progetto nasce dalla collaborazione tra il Dipartimento della Conoscenza della PAT, le scuole e l'IPRASE del Trentino[18]. Gli ambiti disciplinari scelti sono stati Italiano e Matematica; i cui docenti lavorano in classe seguendo il concetto di "soluzione di apprendimento"(SdA)[19].

Il progetto di ricerca-intervento è stato avviato nel dicembre 2010 e si concluderà nel maggio 2013. La ricerca ha una struttura applicativa e valutativa; la parte applicativa implica il lavoro nelle classi mediato dalle SdA. La valutazione degli effetti del progetto è stata articolata su due livelli: studente e docente. A livello studente saranno valutati i risultati di apprendimento (Italiano, Matematica) e i vissuti motivazionali (motivazione intrinseca, estrinseca, motivazione). A livello insegnante sarà valutata la gestione della tecnologia, del lavoro didattico e della classe.

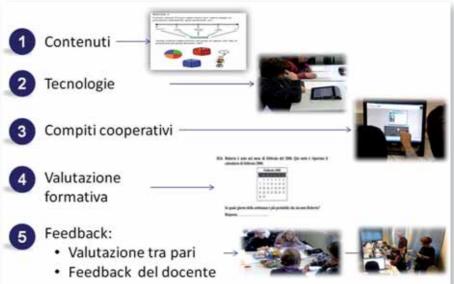
## Che cosa s'intende per soluzione di apprendimento

Per SdA s'intende un'attività di apprendimento nella quale gli alunni richiamano conoscenze, interagiscono con un software, svolgono compiti carta e penna (scrivono, leggono, calcolano), collaborano con i compagni, riflettono su come e quanto appreso. In questa impostazione la tecnologia è uno degli strumenti di mediazione dell'apprendimento, non l'unico.

La SdA può durare da un minimo di 2 ore ad un massimo di 4. L'attività di apprendimento, solitamente, si articola in due momenti principali. Un primo momento dedicato allo svolgimento di compiti ed esercizi, un secondo dedicato alla verifica individuale finale. Da un punto di vista più analitico, le SdA sono composte da cinque parti (fig. 1).

**1. Contenuti:** per contenuti si intendono gli obiettivi di apprendimento e i temi sui quali gli alunni lavorano. Gli **obiettivi di apprendimen-**



Figura 1

15 Progetto *Scuola Digitale–Classi 2.0*: **http://www.scuola-digitale.it/classi-2-0/il-progetto/introduzione-2/**
16 Istituto Comprensivo Riva 2 - Trento: **http://www.riva2.it/**
17 Istituto Comprensivo di Arco - Trento: **http://www.icarco.it/**
18 IPRASE del trentino: **http://www.iprase.tn.it/**
19 M. Gentile et al., *Soluzioni di apprendimento e tecnologie digitali*, INDIRE 2012: **http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1762**

**to** corrispondono a quanto previsto nei Quadri di Riferimento proposti da INVALSI. Per Italiano i **contenuti** corrispondono ai testi narrativi o espositivi sui quali gli alunni praticano le abilità di lettura-comprensione. Per Matematica i contenuti corrispondono ai quattro ambiti previsti nelle *Indicazioni Nazionali*: numero, spazio e figure, dati e previsioni, relazioni e funzioni. Per obiettivi di apprendimento s'intendono le abilità e i processi cognitivi sottostanti allo sviluppo della competenza di lettura-comprensione, Grammatica e Matematica (fig. 2).

**2. Tecnologie:** una varietà di dispositivi e software sono stati integrati nell'insegnamento dell'Italiano e della Matematica.

Per quanto riguarda i **dispositivi hardware** i docenti hanno utilizzato i desktop disponibili nelle aule di informatica, un numero ridotto di *laptop* per un loro utilizzo flessibile nelle classi, e un numero ancora più ridotto di Tablet-pc, le LIM installate nelle classi, collegamenti di rete.

Le SdA sono state basate su **diverse tipologie di software**: applicativi

Figura 2

| ITALIANO | MATEMATICA |
|---|---|
| **Lettura-comprensione** | La formazione della competenza matematica è basata su 8 processi cognitivi e 4 ambiti tematici. |
| Abbiamo diviso le abilità cognitive sottostanti allo sviluppo della competenza di lettura-comprensione in due grandi categorie: elaborare informazioni presenti nel testo; elaborare informazioni non presenti nel testo. In tutto sono 15. | **Ambiti tematici**<br>**1.** Numeri (calcolo);<br>**2.** relazioni e funzioni (scale, rapporti, logica);<br>**3.** dati e previsioni (Statistica);<br>**4.** spazio e figure (Geometria). |
| **Elaborare informazioni presenti nel testo**<br>**1.** Individuare un'informazione nel testo stabilendo relazione tra di esse;<br>**2.** individuare informazioni date nel testo in più frasi continue presenti nello stesso capoverso;<br>**3.** individuare una spiegazione presente nel testo;<br>**4.** ragionare su un nesso linguistico per riconoscere un suo sinonimo;<br>**5.** integrare più informazioni date in capoversi diversi e interpretare come elementi di un aspetto generale. | **Processi cognitivi**<br>**1.** Conoscere e padroneggiare i contenuti specifici della Matematica;<br>**2.** conoscere e padroneggiare algoritmi e procedure;<br>**3.** conoscere e padroneggiare diverse forme di rappresentazione;<br>**4.** risolvere problemi usando gli strumenti della Matematica;<br>**5.** saper riconoscere in contesti diversi le caratteristiche misurabili;<br>**6.** acquisire progressivamente forme tipiche del pensiero matematico;<br>**7.** trattamento quantitativo dell'informazione in diversi ambiti;<br>**8.** saper riconoscere le forme nello spazio. |
| **Elaborazioni informazioni non presenti nel testo**<br>**1.** Individuare le cause, l'antecedente di un evento;<br>**2.** classificare informazioni (eventi, azioni, oggetti);<br>**3.** ricavare principi/idee non esplicitamente espressi nel testo, lontani dalla lettera del testo;<br>**4.** comprendere il significato di una parola a partire dal contesto delle frasi intorno alla parola;<br>**5.** titolare un testo (astrazione, elaborazione dell'idea principale);<br>**6.** esplicitare una relazione di conseguenza;<br>**7.** fare inferenze (logiche) rispetto a quanto dice il testo;<br>**8.** specificare in che cosa consiste (qualcosa) alla luce di quanto detto in precedenza;<br>**9.** esplicitare un nesso o un'informazione lasciata implicita nel testo;<br>**10.** comprendere il significato di un espressione idiomatica ("Una faccia che ve la raccomando"). | |

Dossier

A cura di
Marco Orsi
e Maria Bruna Orsi

# Senza Zaino

inserto estraibile

## Sommario



**Interventi**


Iselda Barghini
Daniela Pampaloni
Marco Orsi
Maria Paola Pietropaolo
Marzia Nieri
Anita Scipioni
Silvia Coppedè
Maria Bruna Orsi
Chiara Natali - Daniela Michetti
Aldo Marchesini
Margherita Carloni
Maria Grazia Mura
Manuela Salani
Grazia Dell'Orfanello

## Introduzione

**Senza Zaino** *è un'esperienza scolastica nata 10 anni fa spesso conosciuta per l'organizzazione dello spazio delle aule, che vede al posto della classica struttura costituita da banchini e cattedre, zone di lavoro fortemente caratterizzate. Tuttavia la diversa configurazione spaziale si interseca con una visione di scuola che intende realizzare i valori e i principi di un modo diverso di insegnare, contrassegnato da un ruolo effettivamente partecipe degli alunni. Essere d'accordo con quanto dicono i grandi autori della psicologia e della pedagogia a cui spesso anche i Piani dell'Offerta Formativa si riferiscono, è molto facile, metterli in pratica è un'altra cosa.* **Senza Zaino** *nasce con l'ambizione di rendere concreto ciò che spesso è semplicemente declamato. Un punto di forza è quello della* ***comunità****. Il nostro è un sistema troppo ancorato alla* performance *individuale del docente. Abbiamo difficoltà a far convergere gli insegnanti sui modi di gestire la classe e di legare insieme i saperi disciplinari. La sfida è dunque quella della* ***cooperazione****. Le aree di lavoro delle classi* Senza Zaino*, peraltro, suggeriscono una situazione dove è favorita la collaborazione e il gruppo, nonché la scelta delle attività. Non si tratta di far lavorare sempre insieme gli alunni. In certi momenti è opportuno anche cimentarsi da soli con compiti ed esercizi. Quello che conta è avere progetti e percorsi da costruire insieme. Il modo di lavorare di SZ dovrebbe ricalcare quello che accade in una bottega di un artigiano, dove si instaura una certa relazione tra maestro e allievo. Contano meno le parole e più le dimostrazioni, il far vedere, l'illustrare, il fornire degli esempi e delle istruzioni (procedure). Da questo punto di vista la spiegazione non risulta essere così centrale, mentre diventano importanti i* ***modelli di riferimento****. È un modello tanto un comportamento esemplare (come si fa una ricerca, come si lavora in coppia ecc.), quanto un prodotto tipo (un testo giornalistico, un'operazione matematica, un disegno ecc.). Sia l'uno sia l'altro sono appunto modelli da replicare e imitare, per poi riuscire ad impossessarsi della competenza fino al punto di poterla trasferire ed applicare a situazioni nuove. Esercizio, ripetizione, nuove acquisizioni,* performance *autentica, presentazioni e documentazione, sono queste le attività scolastiche da focalizzare con attenzione, ciascuna con una sua valenza nella connessione con l'altra. In particolare la* **performance *autentica*** *mette in risalto il fatto che la scuola deve fornire occasioni per "mettersi in gioco" sul serio, mentre le presentazioni stimolano a far sì che il lavoro scolastico venga conosciuto, pubblicato, diffuso, evitando che tutto rimanga confinato entro le mura delle aule. Le nuove tecnologie da questo punto di vista vanno integrate con le vecchie. Si tratta ad esempio di far fare agli allievi una conferenza su un argomento e/o mettere su* youtube *un video che sintetizzi la conferenza medesima. Quello che conta, in questo caso, è il fatto che la scuola dà rilevanza e importanza alle cose che gli alunni apprendono per cui è disposta a darne pubblicità. Anche la* ***scelta*** *è importante. Gli alunni, nelle classi SZ, possono scegliere i compiti e le attività da svolgere entro un preciso percorso di apprendimento. Ciascuno poi registra quanto fatto provando a dare una sua valutazione, magari in un'apposita* card *visionata periodicamente dall'insegnante.*

*Insomma, la sfida della nostra iniziativa è quella di un apprendimento che diventa sempre più significativo per dare spessore ad una scuola maggiormente coinvolgente.*

Senza Zaino (**www.senzazaino.it**) *prende le mosse dall'iniziativa* **Giornata della Responsabilità** *organizzata per la prima volta a Lucca nel 1998. Ufficialmente parte nel 2002 adottando il metodo dell'Approccio Globale al Curricolo come modello di innovazione metodologico-didattica. Attualmente coinvolge 36 istituti e 76 scuole (plessi) in Toscana, Molise, Veneto, Lazio, Puglia, Emilia-Romagna, Campania. Tra i sostenitori figurano la Regione Toscana, l'Uncem Toscana, la Fondazione Cassa di Risparmio di Lucca.*

**Marco Orsi**
*Dirigente scolastico*
*Istituto Comprensivo Lucca 5,*
*Responsabile Nazionale della rete*
Senza Zaino per una scuola comunità
**Maria Bruna Orsi**
*Insegnante scuola primaria,*
*I.C. "Don Milani", Viareggio,*
*Formatrice della rete* Senza Zaino

## I tre valori e i cinque passi di *Senza Zaino*

*Senza Zaino* è un modello di scuola che ha alle radici tre valori fondamentali: **l'ospitalità, la responsabilità, la comunità**, come si può rilevare dalla figura 1.

**L'ospitalità** si riferisce agli ambienti accoglienti, ben organizzati, gradevoli, ricchi di materiali, a partire dalle aule fino all'intero edificio scolastico e agli spazi esterni: questo per favorire un buon clima relazionale che facilita l'apprendimento. L'ospitalità, inoltre, è intesa anche come accoglienza delle diversità di culture, genere, lingue, interessi, intelligenze, competenze e abilità. L'ospitalità impegna SZ a realizzare un insegnamento differenziato che suggerisce una molteplicità di pratiche di gestione personalizzata della classe e che considera la varietà delle intelligenze e degli stili cognitivi, realizzando una scuola inclusiva perché progettata per tutti. Per questo l'aula è suddivisa in aree distinte che rendono possibile diversificare il lavoro scolastico consentendo più attività in contemporanea e lo sviluppo dell'autonomia e della capacità di scelta.

In *Senza Zaino* gli alunni sono stimolati ad acquisire "abiti" improntati all'indipendenza e ad essere protagonisti del proprio apprendimento, ad essere artefici della gestione della classe e della scuola e andare oltre la richiesta di comportamenti corretti e rispettosi delle regole: per noi, in questo caso, si parla di **responsabilità**. Anche la pluralità degli strumenti didattici induce ad attivare autonomia e responsabilità: la segnaletica per rispettare il silenzio o per definire il momento di lavoro senza l'aiuto del docente, il pannello dove sono indicati gli impegni a cui ciascuno deve far fronte, gli schedari autocorrettivi che consentono di esercitarsi e di avanzare, il *timetable* che informa sulle attività, il manuale della classe che raccoglie i vari documenti, i materiali per il laboratorio di Scienze, i giochi matematici, gli strumenti per l'analisi grammaticale e logica, la penna anatomica, le schede di registrazione delle attività personali, i libri e le enciclopedie, i *software* didattici, la LIM e il computer. La responsabilità è connessa ad altri due aspetti importanti: la **scelta** e le **attività autentiche**. L'apprendimento efficace e la partecipazione si fanno concreti nel momento in cui si offrono possibilità di scelta. In SZ si parla, ad esempio, di **scelta nelle attività e delle attività.** Con attività autentica intendiamo il fatto di far lavorare gli alunni con problemi e situazioni vere, che attengono alla vita di tutti i giorni. L'esercizio, l'impegno e la fatica connessa, vengono affrontati di buon grado se collegati all'accreditamento di responsabilità per compiti autentici, compiti sfidanti e per tale ragione altamente motivanti. Organizzare attività autentiche e sfidanti è un impegno per tutte le scuole SZ.

Gli spazi dell'aula e quelli della scuola, infine, valorizzano l'idea di **comunità**, consentendo l'incontro e il lavoro insieme dei docenti e degli studenti. La comunità rimanda al fatto che l'apprendimento si dà nella relazione. La cura della qualità delle relazioni favorisce l'insorgere di comportamenti pro-sociali e collaborativi che alimentano la condivisione e la negoziazione di significati. In questa prospettiva è importante per SZ focalizzare la scuola sulle pratiche della comunità per incentivare l'acquisizione di competenze tramite lo scambio continuo, formale ed informale, che si attiva nel dialogo e che coinvolge docenti e alunni.

Figura 1

## Per realizzare *Senza Zaino*

L'itinerario parte dalla classe in quanto cuore dell'organizzazione scolastica per poi progressivamente coinvolgere la scuola e, infine, l'istituto. Qualsiasi cambiamento, se non tocca la quotidianità del lavoro scolastico che si svolge all'interno dell'aula, risulta inefficace. L'istituto e la scuola devono agire per far sì che migliori il processo di apprendimento-insegnamento che si dà nella concreta interazione tra docenti e alunni. Ma lavorare solo sulla classe risulterebbe insufficiente.

L'appartenenza si sviluppa a livello di scuola, la progettazione formativa ha qui un suo riferimento importante. Tanto gli alunni quanto i docenti devono abituarsi a vivere, organizzare e progettare la comunità stabilendo regole, procedure, attività anche in comune, operando affinché le classi e i gruppi di alunni non si sentano una monade, un corpo isolato.

L'impostazione di fondo prevede che l'innovazione non appartenga solo al sapere del singolo docente, ma che diventi una conoscenza condivisa dove i saperi e le pratiche didattiche si consolidano, anche attraverso opportune azioni di documentazione. In tal modo la scuola diventa scuola-comunità.

Per realizzare questo percorso abbiamo definito **5 passi fondamentali**, che non vanno visti solo in successione in quanto i temi affrontati sono interconnessi l'uno all'altro. La visione lineare del cambiamento deve infatti intrecciarsi con una visione a rete, sinottica e complessa. Anche in questo, come nel curricolo scolastico, si persegue un "approccio globale", che comporta un'immagine a tutto tondo del lavoro scolastico e dell'innovazione.

I 5 passi sono i seguenti:

**1. organizzare gli spazi**, dotarsi di strumenti e tecnologie didattiche;

**2.** organizzare la **classe come comunità**;

**3.** progettare, valutare e **organizzare le attività didattiche**;

**4.** gestire la scuola-comunità in un **istituto-rete di comunità**;

**5. coinvolgere i genitori**, aprirsi al territorio.

Nei 5 passi non vengono trattate in modo specifico le varie discipline di studio. La ragione sta nel fatto che *Senza Zaino* si focalizza fondamentalmente sull'innovazione metodologico-didattica, sulla **qualità del come insegnare che offre un diverso modo di affrontare i contenuti e i saperi.**

**Iselda Barghini**
*Gruppo promotore di SZ*

## Dieci cose che mi aspetto in una classe *Senza Zaino*

Quando entro in classe (e lo faccio ogni giorno nelle scuole dell'Istituto Comprensivo "Giovanni Mariti" di Fauglia in provincia di Pisa), il primo aspetto che mi colpisce è **l'organizzazione dello spazio dell'aula**: niente banchi, sostituiti da tavoli quadrati dove possono lavorare insieme sei ragazzi, mobiletti a giorno, le buchette, dove vengono tenuti i materiali che gli alunni lasciano a scuola e dove ogni mattina, appena entrano, lasciano la piccola borsa che sostituisce lo zaino.
In queste classi uno spazio è occupato dall'*agorà* (pedana di legno o grande tappeto) che viene utilizzata in molteplici modalità: dall'intera classe per conversazioni collettive, a piccoli gruppi di bambini per giocare e conversare tra loro, finanche ad un singolo che si apparta per leggere o sfogliare un libro. Nelle classi quarte e quinte l'*agorà* è sostituita da divanetti e librerie che mantengono le funzioni di accoglienza di piccoli gruppi di ragazzi. Osservando sempre l'organizzazione dello spazio, in ogni aula trovo uno o più computer collegati ad Internet e piccole postazioni per il lavoro individuale o di coppia con materiale strutturato preparato dai docenti.
Ed è proprio la **ricchezza del materiale didattico** il secondo aspetto che osservo entrando in una classe *Senza Zaino*. Materiale di uso comune come *lapis* e gomme che sta su ogni tavolo (le isole) e materiale per l'apprendimento di competenze matematiche e linguistiche preparato appositamente dai docenti o scelto tra quello in commercio. La ricchezza di questo materiale presente nella classe, testimonia il lavoro di quei docenti e di quei bambini che, operando in autonomia da soli o in piccolo gruppo, esercitano e sviluppano responsabilità e capacità di apprendere a partire dai propri bisogni.
Se nelle *buchette* dei bambini trovo quaderni utilizzati per più discipline ho la consapevolezza del lavoro culturale comune dei docenti: un lavoro che riconosce che il sapere è unico ed indivisibile e che non si può spezzettare, a livello soprattutto di scuola primaria, in innumerevoli percorsi disciplinari settoriali, mentre è necessario partire da una **unica mappa generatrice del sapere.**
L'organizzazione di questi spazi aula come ambienti innovativi di apprendimento si porta dietro **l'organizzazione della pannellistica** (la comunicazione visuale) disposta sulle pareti: grandi bacheche colorate, spesso costruite dai genitori, dove viene fissato il lavoro prodotto dai bambini, la progettazione del lavoro giornaliero e settimanale fatta con gli alunni, la scansione dei tempi delle attività nella giornata scolastica, gli impegni assunti da ogni bambino nella gestione dei tavoli, nella correzione della lezione fatta a casa e poi ancora i verbali delle assemblee di classe e quelli del Consiglio dei rappresentanti dei ragazzi fino ad arrivare alle leggi della classe condivise nella scuola secondaria.
L'aspetto della **gestione della classe e della scuola da parte degli alunni** è sicuramente un altro punto di forza della scuola *Senza Zaino*.
Dopo diversi anni che queste scuole lavorano secondo il modello *Senza Zaino* un aspetto che continua a meravigliarmi ogni volta che entro nelle classi è **il clima** che vi si respira: trovare bambini impegnati a lavorare da soli, in coppia o nel piccolo gruppo del tavolo in forma quasi silenziosa (solo un brusio determinato dal lavoro del gruppo) e l'adulto presente con basso tono di voce che segue il lavoro di alcuni o di un intero tavolo.
Il **lavoro** spesso è **differenziato** da tavolo a tavolo, con attività scelta dai bambini su proposta dei docenti nelle classi dei più piccoli o per scelta vera dei più grandi che, consapevoli delle loro debolezze, vanno ai tavoli del materiale strutturato o ai computer per attività di recupero e rinforzo.
Il bello dell'entrare in queste classi è trovare bambini piccolissimi e classi con adolescenti che, dopo averti salutato, osservato e magari domandato come ti chiami e se sei una nuova maestra, continuano a fare il loro lavoro. Continuano cioè in **autonomia e responsabilità** a lavorare incuranti delle chiacchiere dei grandi.
Molte aule *Senza Zaino* sono rese belle, piacevoli ed accoglienti da piantine verdi o fiorite affidate alla cura dei bambini.
Ed è proprio il concetto di **cura** che guida molte delle attività in queste aule: cura dei bambini da parte degli adulti, cura degli spazi, dei sussidi didattici, degli oggetti comuni, delle piante, cura delle relazioni fra i bambini, fra i bambini e gli adulti e degli adulti tra di loro per fare della classe e delle scuole dove i ragazzi passano molte ore della loro vita, luoghi e tempi autentici di apprendimento.

**Daniela Pampaloni**
*Dirigente scolastica*
*Istituto Comprensivo "G. Mariti", Fauglia (PI)*

### Sitografia

Le esperienze si possono visionare nel sito **www.senzazaino.it** alla sezione di menu **ESPERIENZE**.

## Le Istruzioni per l'uso: dalle regole alle procedure

*È già qualche giorno che Giovanni entra in classe disturbando i compagni, non predisponendo il materiale sul tavolo, partecipando distrattamente al rito di inizio. L'insegnante decide di chiamarlo per ricordargli che sono state elaborate due* Istruzioni per l'uso*: una per come si entra in classe, un'altra per come si esegue il rito di inizio. Invita perciò Giovanni a prendere il Manuale della classe e a rileggerlo per poi redigere un breve rapporto dove possa vedere quali punti delle procedure non ha rispettato. Giovanni si ricorda del lavoro fatto sulle IPU riportate nel Manuale, stende un breve rapporto, ne parla con l'insegnante. La volta successiva Giovanni si attiene a quanto stabilito.*

Questi piccoli esempi ci aiutano a capire l'importanza delle procedure che in *Senza Zaino* chiamiamo, appunto, Istruzioni per l'uso (IPU). Queste riguardano comportamenti da tenere in relazione a precisi compiti identificando il come del loro svolgimento. Sono costruite insieme agli alunni e a tutti i docenti, per cui sono condivise, inoltre attengono ai vari aspetti organizzativi, relazionali e metodologici che contrassegnano la vita di una classe.
Le IPU sono raccolte nel Manuale della classe (cartaceo e/o elettronico) che illustra complessivamente i modi di lavorare puntando sull'autonomia degli alunni, i quali possono svolgere i compiti senza ricorrere sempre al docente. Inoltre tutti, docenti e allievi, si sentono responsabilizzati ad armonizzare i loro comportamenti. Per i docenti, poi, è più facile contenere le difformità e accordare gli interventi e i metodi. Gli alunni, a loro volta, sentono di essere effettivamente titolari del loro apprendimento e di vivere in una comunità di condivisione di pratiche. Dunque la classe ha una sua struttura organizzativa di lavoro che va rispettata.
**Le IPU** – senza tuttavia abolire le regole comunque spesso generiche – hanno il vantaggio di risultare **contestualizzate** in quanto attengono a precisi compiti, sono **negoziate**, sono **definite** con una serie concatenata di comportamenti, sono **legate ai processi di apprendimento.** Infine aiutano in modo significativo nel **migliorare la disciplina degli alunni**.
La *check list* che segue esemplifica le tre categorie di ambiti in cui si possono costruire le IPU.

**1. Aspetti organizzativo-didattici:**
- come tenere in ordine il tavolo;
- come sistemare l'aula a fine giornata;
- come tenere la documentazione cartacea e/o digitale;
- come allestire e conservare la comunicazione visuale;
- come registrare le presenze e le assenze;
- come utilizzare gli schedari;
- come utilizzare il computer / LIM.

**2. Aspetti relazionali-didattici:**
- come eseguire un rito di inizio;
- come entrare in aula e salutare;
- come uscire dall'aula;
- come uscire dalla scuola;
- come lavorare in gruppo;
- come lavorare in coppia.

**3. Aspetti metodologico-didattici:**
- come lavorare con uno strumento didattico;
- come fare una sintesi-riassunto;
- come risolvere un problema matematico di un certo tipo;
- come tradurre un testo da una lingua straniera;
- come presentare in pubblico i risultati di una ricerca;
- come fare un testo denotativo (magari in terza elementare);
- come applicare il metodo della ricerca nell'area umanistico-antropologica;
- come osservare un fenomeno naturale e descriverlo in modo scientifico;
- come svolgere una lezione frontale.

Ovviamente non si propone di realizzare le IPU per tutti gli aspetti e momenti della vita scolastica. È necessario sviluppare almeno 2-3 IPU per ciascuno dei 3 ambiti individuati sapendo che poi esiste un effetto alone che avrà ricaduta positiva in termini di organizzazione su tutte le altre attività.

**Marco Orsi**
*Dirigente scolastico*
*Istituto Comprensivo Lucca 5,*
*Responsabile Nazionale*
*della rete* Senza Zaino
per una scuola comunità

## Progettare con le mappe: l'apprendimento non è solo un processo lineare

La progettazione didattica in *Senza Zaino* abbandona la logica deduttiva e sequenziale, che focalizza soprattutto sugli esiti, siano essi definiti in termini di obiettivi che di competenze, e le modalità di verifica che quegli esiti debbono valutare e certificare. In questa ottica sono enfatizzati e definiti collegialmente il prima e il dopo dell'attività didattica, mentre quello che c'è in mezzo, il lavoro di aula, non viene delineato nella elaborazione comune e rimane di pertinenza del singolo insegnante, protetto dal recinto della libertà di insegnamento. La collegialità, in altre parole, si ferma sulla porta dell'aula[1] e riguarda sempre la dimensione macro, assorbendo tra l'altro la gran parte del tempo dei docenti, senza mai entrare nella dimensione micro, quella quotidiana che invece incide sulla qualità dell'insegnamento e dell'ambiente formativo e fa crescere la professionalità del docente, che altrimenti si costruisce esclusivamente sulla propria, individuale esperienza. **In *Senza Zaino* la progettazione "sposta l'attenzione dal modello obiettivi-risultati a quello centrato sull'esperienza didattica, sulle attività e quindi sulla progettazione dell'ambiente formativo"**[2]. Ogni apprendimento nasce con l'esperienza, lo diceva Dewey, lo dimostrano le ricerche sull'apprendimento significativo, il costruttivismo, oggi anche le neuroscienze, con la straordinaria scoperta dei neuroni-specchio: è osservando, imitando, riflettendo ed indagando che bambini e ragazzi mobilitano energie per sfidare i limiti delle proprie conoscenze ed avventurarsi in nuove direzioni. Occorre allora concentrarsi sulla gestione della classe, della giornata scolastica, della settimana; predisporre esperienze di apprendimento significative ed i correlati materiali didattici, curare l'ambiente formativo: aula, arredi, tempi e spazi pensati e ben coordinati, scansione delle attività, modalità di coinvolgimento dei bambini e loro spazio di azione e libero movimento.

Questo non esclude che, all'inizio dell'anno, debba essere predisposta una programmazione generale, che indichi obiettivi e competenze, ma a maglie larghe, aperta a molteplici dimensioni di sviluppo, più in forma di linee guida che di azioni prefigurate e sequenziali. All'interno di tale ampia cornice, la progettazione didattica procede con la predisposizione delle attività, organizzate in mappe che mettono al centro esperienze significative e "generatrici in quanto capaci di suscitare, provocare, stimolare una riflessione e una ricerca su porzioni di mondo"[3]. Le mappe sono una sorta di sfondo integratore, che strutturano intorno ad argomenti/esperienze generatrici molteplici connessioni ricche di riferimenti culturali, significative dal punto di vista psicologico e sfidanti da quello cognitivo. Le esperienze di apprendimento hanno origine da persone, oggetti, eventi, argomenti, purché gli allievi siano coinvolti, informati e motivati. Va infine smontato l'assunto implicito che, quando l'insegnamento è bene organizzato secondo un andamento lineare, sequenziale, tassonomico anche l'apprendimento dovrebbe avvenire con la stessa logica ordinata; se questo non accade, c'è qualcosa che non va nell'allievo: non studia abbastanza, è distratto, ha qualche disturbo. In realtà **l'apprendimento non è una conseguenza necessaria dell'insegnamento, non c'è un rapporto di causa-effetto** e le ricerche dimostrano che esso non è un processo lineare, ma reticolare e dall'andamento spesso imprevedibile.

Il genere umano vive un'evoluzione epocale nel passaggio dall'*Homo sapiens sapiens* all'*Homo 2.0*, l'approccio alla conoscenza sta diventando *multitasking* e condiviso; tutto questo rende indispensabile una revisione profonda del modo stesso di pensare la scuola, l'insegnamento e le relative prassi didattiche.

**Maria Paola Pietropaolo**
*Formatrice e membro del Gruppo promotore*

[1] M. Orsi, *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento 2006, p. 233
[2] *Ibi*, p. 232
[3] *Ibi*, p. 115

## Lavoro in contemporanea

Quando parliamo di "lavoro in contemporanea", intendiamo riferirci – in estrema sintesi e concretamente – alla possibilità di svolgere, nello stesso tempo e nello stesso spazio-aula, attività didattiche diverse. La rivoluzione copernicana di *Senza Zaino* cambia sostanzialmente la prospettiva dell'insegnamento, privando la classe, in più momenti della giornata scolastica, della sua monolitica compattezza, rassicurante ma poco duttile, del suo essere "una e indivisibile", dimensione che ci sembra democratica solo in apparenza, impedendo di fatto, in molte occasioni, di dare a ciascun alunno ciò di cui ha specificatamente bisogno. La libertà di poter concepire il gruppo degli allievi come un'entità viva, dinamica, "plastica", che si può smembrare e ricomporre, dividere ed unire, "smontare e rimontare", offre alla nostra mente l'immagine entusiasmante di un sapere multiforme e sfaccettato, che si costruisce individualmente, in coppia o nel piccolo gruppo, in un'assemblea plenaria. Il limite di pensare ad una lezione "media" per tutti, da porgere unilateralmente in un'aula-auditorium disposta a file di banchi, all'intero gruppo di alunni che ascoltano e, tutt'al più, intervengono nel discorso del maestro e si esercitano su quanto ascoltato, ci pare appunto un "limite". Il paradigma di *Senza Zaino* ci consente di **spaziare con più ampio respiro nella didattica e di poter realizzare attività variegate, policrome, creative.** Attività che i bambini svolgono con l'insegnante ma anche in autonomia seguendo delle procedure concordate o un modello predisposto *ad hoc*, leggendo, scrivendo, disegnando, giocando, sperimentando, manipolando materiali, costruendo oggetti, ricercando personalmente informazioni magari attraverso l'uso delle tecnologie digitali, in un continuo confronto diretto e diversificato con i pari.

Il peculiare assetto dell'aula e la struttura degli arredi SZ permettono di avere 3 o 4 aree di lavoro principali (i Tavoli) per l'attività di 5 o 6 alunni, almeno 2 angoli più piccoli e raccolti (i Laboratori) che favoriscono il lavoro disciplinare in coppia o individuale e una zona ben individuata (l'*agorà*) dove si sta anche tutti insieme.

Con alcuni accorgimenti, è allora possibile assegnare ai bambini compiti differenti contemporaneamente.

Ma quali sono alcuni degli elementi irrinunciabili da tenere presente perché ciò si realizzi?

Anche sulla base dell'esperienza di chi scrive, l'insegnante è chiamato a:

- organizzare nel dettaglio la giornata scolastica ed avere ben chiaro chi fa che cosa, quando e dove;
- organizzare altrettanto precisamente la settimana, perché le attività didattiche previste siano svolte da tutti anche se in giorni diversi;
- preparare delle buone istruzioni per l'uso in riferimento all'utilizzo di strumenti didattici e allo svolgimento di compiti, perché gli allievi possano conoscere e seguire con facilità la sequenza ordinata delle azioni da compiere;
- prevedere l'uso di materiali auto-correttivi, che consentano ai bambini di non aver sempre bisogno dell'adulto per controllare il proprio lavoro.

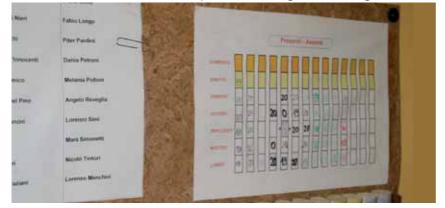
Parallelamente, l'alunno impara in modo graduale a:

- far da solo nelle attività in cui gli è richiesto;
- parlare sottovoce per non disturbare gli altri e perché nella classe si respiri un'atmosfera serena ed operosa;
- registrare le esercitazioni svolte in apposite schede personali o tabelle, per averne un quadro completo e sintetico;
- sapere quando il sostegno, il rinforzo, la ripetizione dell'insegnante gli sono assolutamente necessari per procedere nel suo lavoro e a domandarne dunque la presenza fisica con molta semplicità;
- cooperare con i compagni in modo che ognuno metta a disposizione i suoi talenti per il raggiungimento pieno di un medesimo fine.

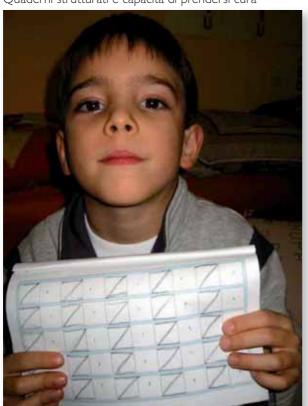
**Marzia Nieri**
*Insegnante nell'I.C. Lucca 5, formatrice della rete* Senza Zaino

## Gli strumenti didattici per un apprendimento autonomo ed efficace

Inizio dall'idea che star bene a scuola è la condizione su cui si fonda un progetto educativo che vuol essere efficace. Idea alla base del modello *Senza Zaino*, che ritroviamo nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (IN).
"...La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi… Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso..."
Perseguire lo *star bene* di tutti (studenti, insegnanti e famiglie) è il risultato di una serie di azioni, di una fitta rete di interventi, di piccoli gesti concreti. Cito ancora le IN:
"…La scuola promuove quel primario senso di responsabilità che si traduce nel fare bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'avere cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano".
La cura degli ambienti è il punto di partenza di *Senza Zaino*; l'attenzione agli oggetti in senso lato è uno dei criteri metodologici scelti per promuovere ospitalità, responsabilità, autonomia.
Fra gli altri, un'attenzione speciale va a quegli oggetti che noi chiamiamo strumenti didattici.
Per esigenze didascaliche li suddividiamo in tre categorie: strumenti didattici di cancelleria, strumenti didattici di gestione, strumenti didattici per l'apprendimento. Nessuno di essi tuttavia è riconducibile integralmente ad una sola di queste categorie e soprattutto nessuno di essi è neutro rispetto all'apprendimento.
Partiamo dagli **strumenti didattici di cancelleria.** Scegliere per i quaderni un formato anziché un altro significa porre attenzione alla superficie del tavolo occupata, alla distanza fra corpo, mano, occhio e margine superiore del quaderno; significa quindi creare le condizioni più adatte alla promozione di un gesto grafico sicuro, all'apprendimento di una scrittura corretta. Predisporre sui fogli che li compongono facilitatori per l'orientamento nello spazio grafico o strutture grafiche che rimandano agli schemi richiesti per la realizzazione dei compiti, rende possibile a tutti l'esecuzione di un lavoro ordinato ed esteticamente gradevole, sostiene la capacità di organizzare lo spazio e certamente favorisce la costruzione di un metodo di lavoro contribuendo alla formazione di concetti. Utilizzare matite grandi, *lapis* e penne ergonomiche che suggeriscono un'impugnatura corretta, mette i bambini in condizione di servirsi al meglio del loro strumento di lavoro.
Ma dietro la scelta oculata degli strumenti didattici di cancelleria, c'è molto di più dei facilitatori d'uso, delle matite grandi, dei *lapis* dalla mina resistente, delle gomme morbide: **c'è un prendersi cura che insegna a prendersi cura.**
"L'avere cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano", auspicato nel passo delle IN citato, inizia quando il bambino percepisce che c'è, da parte dell'adulto, un'attenzione profonda a lui, un prendersi cura che diviene promotore dell'assunzione di responsabilità.
Anche gli **strumenti didattici di gestione** hanno una forte valenza pedagogica e didattica. I diversi "oggetti" che ci aiutano a gestire l'ingresso (come la tabella "Presenti assenti", rappresentata dalla figura 2, "l'Isola nel mare in tempesta", "l'albero dell'umore" il planisfero del "Buongiorno in tutte le lingue del mondo"…) segnano il passaggio fra un "fuori" che a volte è disordinato e disorientante e un "dentro" in cui l'atmosfera è serena e rassicurante e in cui ci sono precise regole da costruire e ri-

Figura 2
La tabella "Presenti assenti", facente parte del rito di gestione dell'ingresso

spettare; ma forniscono anche l'esperienza generatrice per percorsi di apprendimento. La segnaletica della voce e del silenzio, i pannelli con le turnazioni e gli incarichi, i misuratori del tempo che scorre (clessidra, contaminuti) scandiscono e accompagnano i diversi momenti della vita scolastica con una forza comunicativa simbolica molto più efficace delle parole.
Gli **strumenti didattici per l'apprendimento**, infine, sono una componente importante dell'organizzazione dell'aula *Senza Zaino*. Nella scuola si parla indifferentemente di "materiali didattici", "strumenti didattici", "sussidi didattici". L'idea di sussidio è quella di supporto, stampella, elemento che aiuta a far passare un concetto il cui referente principale è la teoria, il libro di testo, la trasmissione del sapere come metodo. In un modello di scuola come SZ, che si fonda sull'esperienza, la definizione di gran lunga più appropriata è quella di "strumenti come veicoli programmati per la costruzione del sapere". Essi, in quanto oggetti, assumono una valenza corporea e affettiva e divengono occasioni decisive di *transfer* pedagogico. I materiali-oggetto divengono strumenti a partire da una "inerzia connotativa" che l'operatività aggiunta nel fare rende "generativi" di ulteriori apprendimenti e avanzamenti.
Gli strumenti didattici devono essere esteticamente gradevoli, ben confezionati, per non indurre mancanza di cura; devono essere funzionali, razionalmente predisposti, maneggevoli e disponibili in quantità adeguata a soddisfare le esigenze di più bambini.
L'uso oculato di adeguati strumenti didattici diviene il perno della didattica SZ. Grazie ad essi l'insegnamento assume il carattere di laboratorialità; intorno ad essi si costruiscono attività differenziate, misurate sulle diverse intelligenze, sui diversi bisogni, sulla possibilità di scegliere; a partire da essi si rifonda la relazione con l'insegnante, che viene a connotarsi come complice rapporto giocoso, ma serio e impegnativo, messo in atto nel faticoso processo dell'imparare.

**Anita Scipioni**
*Formatrice, consulente presso l'IC 5 di Lucca, responsabile Fabbrica degli Strumenti di Lucca*

Quaderni strutturati e capacità di prendersi cura

Il "Bruco sillabico", strumento per l'apprendimento di lettura e scrittura

# Toccare ed esplorare: le scienze a portata di mano

*Uno spazio attrezzato capace di parlare linguaggi diversi ai sensi e alla mente, in grado di trasformarsi in un ambiente polifunzionale dando origine a esperienze creative e generative. Uno spazio capace di costruire una comunità formata da identità singole e singolari, ma capaci di rapportarsi fra loro. Luogo accogliente, ricco di proposte facilmente accessibile, una miniera di suggestioni e informazioni.*

Ecco come si svolge una giornata tipo presso la mia scuola "D. Dolci" di Cenaia. Suonata la campanella è il momento del "buongiorno": l'insegnante aspetta gli alunni all'ingresso dell'aula e si preparano a una nuova mattinata colma di novità che li vedrà protagonisti. In questo progetto, infatti, sono i bambini a essere i principali interpreti: scelgono il compagno con cui lavorare, indossano un camice e si siedono al tavolo. Dopo aver descritto i rituali del *warm-up* (attività d'inizio), gli alunni, insieme all'insegnante, redigono il *time-table*, una scheda dove si registrano le azioni del compito da svolgere, suddiviso in step e in tempi che regolano le azioni. È il momento di attivare il *timer*, lo strumento di gestione che scandisce il tempo del fare. A questo punto i **responsabili di gestione**, alunni incaricati, consegnano **i leggii** (supporti facilitatori per la lettura di procedure per chi sperimenta) e la **procedura di lavoro** (istruzioni per l'uso) ai compagni. Ogni coppia, in questo momento, deve dividersi i ruoli: chi legge le consegne e verbalizza alla fine dell'attività agli altri gruppi e chi consegna i materiali del *kit* (insieme di oggetti e ingredienti). Il *kit* è composto da **materiale** che raccoglie in sé l'essere funzionale, generatore, scrupoloso nell'uso di codici comunicativi e curato e gradevole nell'aspetto. Si entra nella fase pratica: dopo il primo momento di entusiasmo ed euforia, si attenuano le voci, un brusio di curiosità mista a stupore fa da sottofondo e accompagna le azioni del fare: si prova, si mescola, si dosano le sostanze, si creano miscugli, si confrontano e si cercano delle possibili soluzioni. Il fare si completa con la meraviglia della scoperta e tutto diventa gioco cognitivo che spinge a domandarsi come "potrebbe essere". Gli alunni alle prese con la scienza sono coinvolti emotivamente nell'agire, confrontano le inaspettate variabili cercando di mettere in relazione fatti e contesti diversi. A questo punto i responsabili della lettura e della verbalizzazione raccolgono le informazioni scritte sui post-it e sono pronti a rileggerle ai compagni. L'insegnante ha il compito di coordinare le riflessioni, riassumendo così alcuni dei concetti estrapolati dalle loro osservazioni. Siamo pronti per documentare: i bambini raccolgono le rappresentazioni e le osservazioni scritte sui post-it realizzando i **pannelli di apprendimento** che, in qualche modo, registrano i percorsi esperienziali. Infine l'aula si trasforma: tutti pronti a riordinare, a pulire gli strumenti utilizzati, a ricollocare le sostanze nei contenitori e a ripiegare i camici indossati. Così ogni volta siamo pronti per immergerci in un flusso continuo di esperienze da cui deriva una molteplicità di fatti microscopici che determinano intrecci e modi dei fatti macroscopici. Lo scopo di tutto quanto non è solo cercare spiegazioni corrette a fenomeni, quanto riconoscere i vari aspetti che caratterizzano il fenomeno attraverso un lavoro autonomo e collaborativo nell'osservazione e riflessione critica a partire dal fare.

**Silvia Coppedè**
*Insegnante scuola "D. Dolci", Cenaia,*
*Istituto "G. Mariti", Fauglia,*
*formatrice* Senza Zaino

# Leggere e scrivere in classe prima nelle scuole *Senza Zaino*

Apprendere a leggere e scrivere nella scuola *Senza Zaino* significa sperimentare molteplici modalità di lavoro, disporre di una pluralità di strumenti didattici che invitano i bambini ad entrare in azione, a provare, a cimentarsi, a usufruire di spazi organizzati e attrezzati per le specifiche attività di scrittura e di lettura.

## *Atelier* di scrittura

Nell'aula *Senza Zaino*, l'*atelier* di scrittura è un angolo a tema, detto anche laboratorio, dedicato stabilmente all'attività di letto-scrittura, dotato di materiali specifici e gli alunni vi si recano da soli o a coppie per effettuare esercitazioni.

L'*atelier* è attrezzato con molti materiali di apprendimento. A titolo di esempio se ne elencano alcuni:

- cartelloni con le lettere;
- strisce con pregrafismi da ripassare con pennarelli o pennelli;
- lavagna magnetica con pennarelli ad acqua;
- lavagnette individuali magnetiche con lettere;
- lavagnette individuali in ardesia con gesso;
- scatola con la sabbia;
- lettere smerigliate, lettere scanalate…

In questo modo l'attività didattica è diversificata e più aderente alle necessità di ciascuno. Infatti, mentre i bambini a coppie, a rotazione, accedono all'*atelier* lavorando in autonomia secondo procedure concordate e nei tempi stabiliti, gli altri svolgono compiti ai tavoli con il supporto dell'insegnante.

## La cura della grafia

Un aspetto molto curato nelle scuole *Senza Zaino* è quello della grafia. Spesso chiediamo ai bambini di scrivere senza preoccuparci di come questa competenza, non solo linguistica, ma anche motoria, venga acquisita. In realtà, l'apprendimento e l'automazione di movimenti efficienti, oltre a creare una scrittura chiara e leggibile, è un valido supporto della capacità espressiva e una prevenzione per le disgrafie. Per questo si prevede un percorso organico che inizia fin dalla scuola dell'infanzia e si sviluppa nella scuola primaria.

La cura della grafia rimanda al modello dell'artigiano di cui parla Marco Orsi nel suo intervento al Convegno di *Senza Zaino* "Copiare fa bene" (Firenze, 23 giugno 2011). "La conoscenza del mondo, e pertanto i saperi, riposa nella mano, oltre che nell'intero corpo, non solo per il fatto che dalla mano siamo passati alla bocca, dalla *manistica* alla *linguistica*, ma perché essa ci aiuta esplorando da vicino, a costruire il significato della realtà, a elaborare i saperi sul mondo" e fa riferimento a Richard Sennett che, nel suo *L'uomo artigiano*, fa dell'artigiano un paradigma etico, sociale ed economico per il Terzo millennio. Nelle scuole SZ si sintetizza così il percorso-tipo valido per tutte le pratiche che richiedono manualità:

- mostrare;
- mostrare e spiegare;
- far provare con controllo;
- far provare con assistenza;
- allontanarsi.

La maestra mostra ai bambini il gesto grafico, lo descrive e lo spiega quindi invita all'imitazione e propone esemplari da riprodurre e copiare.

## Gli strumenti grafici

Nel corso degli anni nelle scuole *Senza Zaino* sono stati adottati o costruiti strumenti per facilitare la scrittura:

- *lapis* e penne ergonomici per favorire la corretta impugnatura dello strumento;
- quadernini per la scrittura in stampato maiuscolo e corsivo;
- alfabetieri le cui le immagini ricordano la forma delle lettere;
- matrici per la scrittura di sillabe complesse;
- tabelle che riportano il giusto verso della scrittura di lettere…

## I caratteri di scrittura

I caratteri di scrittura vengono utilizzati uno alla volta per prevenire eventuali difficoltà e andare incontro alle individualità degli alunni. A supporto di questa scelta, si riporta l'affermazione tratta dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifi-*

*ci di apprendimento* allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011: "…Si dovrebbe poi evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri… ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera…"
Il carattere di scrittura che si usa nelle scuole SZ, all'inizio della classe prima e in continuità con la scuola dell'infanzia, è lo stampato maiuscolo perché è il più facile da riconoscere e riprodurre, quindi viene presentato lo stampato minuscolo solo come carattere di lettura e non di scrittura, perché la sua esecuzione richiede un impegno percettivo notevole. Infine si introduce l'apprendimento del corsivo seguendo il principio della massima gradualità perché l'approccio a questo tipo di carattere è abbastanza difficoltoso.
Di seguito si presenta l'attività di avvio al corsivo, ampiamente sperimentata nelle scuole *Senza Zaino*:

- il lavoro si svolge nel piccolo gruppo;
- l'insegnante si accerta che i bambini abbiano una posizione corretta;
- i bambini hanno a disposizione il *lapis* triangolare, il quadernino con le righe e una lavagnetta con la stessa rigatura, ma con le righe più grandi;
- l'insegnante esegue il modello di un gruppo di lettere simili per gesto grafico, alla lavagna di carta;
- i bambini copiano il modello sulla lavagnetta e poi sul quaderno ripetendo ogni lettera per alcune righe;
- l'insegnante segue il movimento e incoraggia i bambini, se necessario riproduce di nuovo il modello lentamente accompagnando i gesti con la narrazione di ciò che sta eseguendo;
- quando i bambini sono sicuri nel gesto, l'insegnante propone di unire le lettere per formare parole compiendo lentamente i gesti di legatura senza mai staccare il *lapis* dal foglio;
- i bambini ricopiano i modelli.

**Maria Bruna Orsi**
*Insegnante scuola primaria,*
*I.C. "Don Milani", Viareggio,*
*formatrice della rete*
Senza Zaino

## *Senza Zaino*: una scuola-comunità

Nella visione di *Senza Zaino* assume particolare importanza la dimensione della scuola-comunità. La finalità delle comunità di pratiche è il miglioramento di tutti coloro che ne fanno parte, una crescita culturale e umana che si costruisce giorno dopo giorno senza differenze di tipo gerarchico (io adulto possiedo le conoscenze e le insegno a te bambino).
Tutti coloro che fanno parte della comunità hanno uguale importanza perché il lavoro di ognuno va a beneficio di tutti. Se l'obiettivo è un apprendimento di qualità, **i bambini devono essere aiutati ad acquisire consapevolezza delle loro conoscenze, divenire protagonisti del loro percorso educativo.**
Agire nella dimensione della comunità tra docenti significa mettere insieme le risorse, sviluppare la cooperazione, organizzare una o due iniziative che coinvolgano tutta la scuola e non solo le singole classi, affrontare insieme alcuni importanti aspetti della vita della scuola come la formazione, l'attuazione dei progetti, i bisogni particolari degli alunni (difficoltà di apprendimento, comportamenti inadeguati) le regole della vita scolastica, scambiarsi le risorse professionali e le pratiche.
Lo scambio delle pratiche didattiche costituisce un arricchimento per gli insegnanti e uno dei punti centrali di una comunità che vuole crescere e migliorare: lo scambio di esperienze significative, l'osservazione in situazione, il sostegno dei *senior* agli insegnanti più giovani, una buona organizzazione della documentazione sono alcune delle strategie possibili.
Il *planning* costituisce un importante strumento di condivisione in quanto consente di esplicitare l'offerta formativa a livello di scuola, rende il POF concreto, leggibile da parte dei genitori e degli alunni.
È importante che la scuola si faccia conoscere all'esterno, perché la conoscenza genera incontro fra le diverse componenti.
Nel Piano si dichiarano quali attività e progetti vengono svolti durante l'anno, contribuendo ad organizzare bene la vita della scuola, inoltre esso fa conoscere gli organismi che operano e il calendario delle loro attività, i ruoli degli insegnanti all'interno della scuola, diffonde le attività di formazione, contribuisce all'organizzazione delle attività comuni.
Un altro aspetto da sottolineare riguardo al *planning* è l'importanza della partecipazione degli alunni alla sua costruzione e quindi all'uso di un linguaggio adatto alla comprensione da parte di tutti.
Al termine dell'anno, soprattutto con gli alunni più grandi, il *planning* può essere utilizzato per "ricostruire" la storia dell'anno trascorso, riportando alla mente le esperienze vissute, i momenti salienti, le gite, l'intervento di esperti esterni.

**Chiara Natali**
**Daniela Michetti**
*Insegnanti scuola primaria "Donatelli", Circolo Didattico n. 6 Lucca, formatrici della rete* Senza Zaino

## La relazione educativa con alunni affetti da deficit attentivo con iper/ipoattivismo

### Suggerimenti pedagogici

**1.** L'alunno deve sentire che l'insegnante è disposto a impegnarsi a suo vantaggio. **Un'autentica empatia** è fondamentale per entrare in contatto effettivo con questi alunni, che percepiscono immediatamente se sono accettati. Ideale sarebbe condividere emotivamente l'affermazione di Uta Frith: "Ti apprezzo non anche se sei così, ma perché sei così".

**2.** Alla fine di una giornata scolastica, **prendere in esame un episodio significativo ponendosi emotivamente dalla parte dell'alunno.** Allora sarà più facile evitare atteggiamenti moralistici e l'alunno non si sentirà messo in discussione come persona.

**3. Bandire scrupolosamente ogni atteggiamento** che possa essere interpretato come anche **minimamente ridicolizzante** o che ponga l'alunno in una posizione imbarazzante, percepita senza vie d'uscita (ad esempio: "Perché sei uscito senza permesso?").

**4.** Data la fragilità emotiva di questi alunni, è opportuno assumere comportamenti comunicativi che sottolineino il **ruolo di potere (non di dominio) dell'adulto.**
La relazione educativa, per definizione asimmetrica, diventa particolarmente produttiva con questo tipo di alunni se una rete chiara di certezze è messa in evidenza dallo "stile" pedagogico dell'insegnante (ad esempio: non validare, tramite il darsi del tu, un'inesistente parità tra alunno e insegnante. La valutazione mostra questa inesistenza).

**5.** Ad aggressioni verbali o atteggiamenti di rifiuto, è necessario reagire con la massima calma ma in modo direttivo, riservandosi sempre "una via d'uscita", che mitighi l'eventuale insuccesso dell'intervento. È opportuno ricordare che **perdere la calma è sempre una vittoria emotiva per l'alunno**, una ragione di sofferenza per l'insegnante e una diminuzione del suo prestigio.

**6.** Nella misura del possibile, **evitare la critica verbale.** Meglio assumere comportamenti nonverbali che aiutino l'alunno a riorientarsi nel contesto comunicativo disturbato, da lui stesso indotto.
Ad esempio: togliere un oggetto; indicare il segno del lavoro in corso o da dove deve essere proseguito; interrompere l'attività senza apparente motivo ed attendere finché l'alunno non ha assunto un comportamento consono alla lezione.
Del resto, esortare, ammonire e, addirittura, minacciare, aiutano poco o niente e aumentano il livello di irrequietezza se non seguono interventi coerenti. Anche per questo è opportuno ignorare le provocazioni.

**7.** Gli interventi esemplificati nel punto precedente devono essere condotti con **espressioni del volto che denotino risolutezza ma non aggressività.**

**8. Stabilire "insieme" regole e sanzioni**, formulandole nel modo più pregnante e non moralistico. Esse dovrebbero essere affisse in classe, possibilmente sotto forma di pittogrammi. Se tradotte in testo scritto, evitare il "non".

**9.** Attenersi senza eccezioni a quanto stabilito: le **sanzioni** devono essere percepite come **riferite al comportamento** e non alla persona.

**10. In caso di sanzioni, utilizzare il colloquio faccia a faccia**, evitando il coinvolgimento di terzi o, addirittura, l'istruzione di "un processo" destinato a quasi sicuro insuccesso.

### Suggerimenti didattici

**1. Impegnarsi in un insegnamento non di *routine*** favorisce l'entusiasmo dell'insegnante, viene percepito particolarmente coinvolgente dagli alunni con *deficit* dell'attenzione.

**2. Lodare sia in caso di successo sia di progressi parziali.** Peraltro, l'uso dei superlativi dovrebbe essere evitato.

**3.** Sullo studio dei casi vissuti, **elaborare strategie per le situazioni di conflitto.**

**4.** Iniziare l'attività didattica con **"rituali" tranquillizzanti.**
Ad esempio: ridurre la velocità del parlare, abbassare la tonalità della voce, inserire pause *ad hoc*, cantare insieme, raccontare una storiella.

**5.** Il modo di procedere di questi alunni ha una **funzione di protocollo** per gli alunni della classe.

**6.** Mettere **in risalto i comportamenti positivi** e ignorare quelli negativi (nel caso in cui non esistano pericoli).

**7.** Gli alunni con *deficit* dell'attenzione diventano tanto **più instabili quanto più l'insegnamento è destrutturato.**

**8. Favorire il lavoro con un compagno di classe** opportunamente scelto e con chiare regole.

**9. Variare i contesti e le condizioni** in cui far svolgere i compiti scritti: con musica di sottofondo, al computer, con carta colorata…

**10. Compiti suppletivi** e scritti in particolare, come punizioni, **devono essere evitati**: questi alunni incontrano di solito significative difficoltà nello scrivere.

**11. Il posto assegnato deve essere vicino all'insegnante** ma, per evitare stigmatizzazioni, sono da prevedere specifiche occasioni di cambiamento.

**12. Ogni cosa al suo posto.** Ciò favorisce l'ordine interiore se aiutato da una riduzione significativa dei materiali didattici.

**13. Indicare chiaramente le fasi di un lavoro:** questi alunni hanno

difficoltà a comprendere una sequenza di azioni.

**14. Coinvolgere** intensamente questi alunni nell'insegnamento, mantenendo il controllo dei comportamenti con il contatto visivo.

**15.** Durante la lezione, **offrire sostegni non-verbali** quali carte segnaletiche, pittogrammi, specifiche indicazioni alla lavagna, segnali di "complicità".

**16.** Tenere in gran considerazione **la calma ed il silenzio funzionale** in classe.

**17.** Introdurre **momenti di rilassamento-movimento** nel corso delle lezioni.

**18. I compiti per casa dovrebbero essere ben strutturati:** ridotti all'essenziale quelli scritti. Da evitare la loro assegnazione alla fine della giornata scolastica, allorché l'attenzione tende a smobilitarsi.

**Aldo Marchesini**
*Pedagogista e consulente di* Senza Zaino

## Il gruppo formatori dei formatori ovvero il dipartimento per la formazione di *Senza Zaino*

"…*Senza Zaino è una Scuola Corsara: destruttura stereotipi e Falsi Sé, alimenta convinzioni e comportamenti autocorrettivi. È curiosa, oppure non è*".

Questa definizione di Aldo Marchesini, consulente pedagogico e didattico di *Senza Zaino* fin dal suo avvio, è molto affascinante e ci guida al cuore delle azioni da intraprendere per l'avvio del Progetto in una scuola e per la sua "manutenzione" nel corso del tempo: la formazione continua dei docenti.

Per approdare ad un criterio didattico e progettuale totalmente nuovo è infatti indispensabile procedere ad un cambio di paradigma della cultura professionale dei docenti. Il successo di *Senza Zaino* e il suo estendersi ad un numero sempre più ampio di scuole, ha reso necessario costituire formalmente un gruppo di docenti esperti, con pluriennale esperienza in scuole *Senza Zaino*, ai quali assegnare il compito di svolgere attività di formazione. Si tratta del G.F.F., Gruppo Formatori dei Formatori, che fa parte della struttura organizzativa di *Senza Zaino* e ne costituisce il dipartimento per la formazione.

Per i docenti che fanno parte di questo gruppo sono state avviate delle iniziative di formazione attraverso due principali filoni: uno dedicato all'approfondimento di temi pedagogici in forma autogestita o con lo stimolo di esperti; l'altro alla sistematizzazione degli elementi di fondo di *Senza Zaino*. In questo anno scolastico i formatori hanno riflettuto sulla propria esperienza non più dal punto di vista del docente ma del formatore; ha guidato il gruppo un formatore *senior*, Aldo Marchesini, con il quale il G.F.F. ha "riletto" elementi di fondo dell'esperienza di *Senza Zaino* quali la strutturazione degli spazi, la gestione della classe, la programmazione, la valutazione degli alunni, la comunicazione in classe, gli strumenti di apprendimento. Il G.F.F. ha infine costruito una mappa relativa al concetto di formazione di cui si riporta un estratto (Testo 1).

**Margherita Carloni**
*Dirigente scolastica, responsabile della formazione della rete* Senza Zaino

Testo 1

### Formazione è

Fare formazione significa, al di là delle competenze, trasmettere un senso con passione ed entusiasmo. Ci sono livelli diversi del fare formazione: c'è una formazione iniziale, una formazione *in itinere* come consulenza, una teorica che fa da cornice e un'esigenza di ulteriore formazione anche in chi si appresta a fare il formatore. In tutti questi casi bisogna tener conto della situazione di partenza. Il senso del fare formazione trova la sua centratura nella didattica, in particolare negli strumenti, veicoli programmati per la costruzione del sapere. Nel lavoro di formatori dobbiamo ripercorrere le modalità di lavoro che usiamo con i bambini, inoltre fare formazione non è fornire ricette, presentando la procedura d'uso degli strumenti, ma trasmetterne il senso, in modo che ognuno possa riutilizzarli o riprodurli adattandoli alle diverse situazioni.

## Ripensare lo spazio per una comunità di apprendimento

Nel modello *Senza Zaino* lo spazio – protagonista nel progetto educativo – è considerato in tutte le sue componenti: sistemazione d'interni, architettura, arredo, materiali e allestimenti, pannellistica.

La visione di scuola-comunità propria della proposta pedagogica diventa, dal punto di vista dello spazio, il progetto di un insieme dove non esiste più la dicotomia aule=spazio per l'apprendimento, corridoi=spazio indefinito, ma **tutto l'edificio, comprese le zone distributive, è un ambiente accogliente e integrato nella didattica, dotato di angoli dove incontrarsi informalmente, postazioni di studio fuori aula, aree espositive.**

La trasformazione dell'aula nella scuola primaria è radicale: **da uditorio diventa spazio polifunzionale, policentrico**, dove il docente si sposta affiancando i ragazzi, impegnati contemporaneamente in attività diverse. Nell'insieme comprende cinque aree tematiche: l'*agorà*, la zona dei tavoli, i mini-laboratori, l'angolo del computer e il tavolo del docente, distribuite ed equilibrate a seconda dello spazio a disposizione. Pur privilegiando il lavoro di gruppo, le aree offrono posto a diverse configurazioni comunicative, che vanno dall'apprendimento individuale alla lezione frontale, dal lavoro a coppie alle discussioni assembleari.

L'*agorà*, generalmente addossato tra due pareti, è lo spazio destinato agli incontri assembleari ed a momenti di spiegazione del docente, che possono avvenire anche per gruppi. È al contempo il luogo che rende possibile staccarsi dalla classe, leggere da soli o in coppia, incontrarsi in modo informale, dove le sedute morbide invitano a posture libere ed a momenti di *relax*.

La zona dei tavoli è alternativa alle vecchie file di "banchi": non più postazioni singole, ma ampi piani di lavoro quadrati, adatti al lavoro in piccolo gruppo. Niente più libri e quaderni nel sottopiano, e nemmeno (ovviamente) zaini in terra: lo spazio personale dei ragazzi è costituito da una cartella-raccoglitore sistemata dentro scaffali alti a giorno, e da un cassetto individuale nelle cassettiere su ruote. Le due lavagne di classe sono collocate in questa zona, possibilmente su pareti diverse, e la stessa disposizione dell'ambiente dice che la centralità non sta più nel guardare a lungo tutti nella stessa direzione (la lavagna e il docente) ma nel lavoro di gruppo.

I mini-laboratori – pur variando di numero e ampiezza – sono generalmente almeno due, dedicati ad argomenti differenti: linguaggio, Scienze/Matematica, Arte/Immagine. Elemento fondamentale di questi angoli sono i materiali didattici, che rendono possibile sostenere l'apprendimento delle discipline attraverso modalità diverse, coinvolgendo la mano e la sensorialità. Quello dei materiali di apprendimento è per il modello *Senza Zaino* un enorme campo di sperimentazione, dove i docenti condividono e scambiano esperienze, diventando essi stessi progettisti. Casellari, classificatori, pannelli a matrice, *puzzle*, vassoi e tabelle riempiono questi angoli animandoli con proposte che non solo sostengono la concentrazione, ma promuovono anche l'autonomia, poiché gli oggetti sono gestiti direttamente dai ragazzi. Oltre ai materiali di apprendimento si utilizzano anche i materiali di cancelleria ed i materiali di gestione: questi ultimi, in particolare, sono parte integrante dell'educazione alla responsabilità.

*Agorà* nella scuola primaria di Montemignaio

Dal momento che l'insegnamento non è più un lavoro individuale, la stanza docenti ha un ruolo fondamentale per lo sviluppo della comunità degli insegnanti. È pensata per accogliere momenti di *relax* e colloquio, favorire lo scambio e la progettazione comune, rendere possibile il lavoro a scuola prima o dopo le lezioni.

Nella quasi totalità dei casi l'attuazione del modello avviene in edifici esistenti, senza bisogno di toccare le architetture: con arredi, allestimenti, tendaggi e colorazione delle pareti è possibile creare un ambiente accogliente e adeguato, animandolo poi con materiali e pannelli. In molti casi, vista la scarsità di risorse economiche che affligge normalmente le scuole, vengono riutilizzate le dotazioni già presenti, completando l'insieme con nuovi acquisti anche dilazionati nel tempo.

La conformazione dei differenti edifici diventa occasione per attuare nuove modalità: alcune scuole hanno sperimentato aggregazioni alternative al gruppo-classe, in altre *agorà* e mini-laboratori sono realizzati nello spazio esterno adiacente all'aula, in altre sono condivisi da più gruppi-classe in aule usate a rotazione.

Nell'insieme lo spazio è un campo di ricerca che dà luogo a innovazioni continue, sempre improntate ai tre valori di responsabilità, ospitalità, comunità di ricerca.

**Maria Grazia Mura**
*Architetto*

## La visione della valutazione nel modello *Senza Zaino*

Nel modello *Senza Zaino* per una scuola-comunità la valutazione è stata, fin dall'inizio, un elemento portante, ma viene intesa come procedimento complesso che ha altro fine rispetto a quello di arrivare al voto e al giudizio sugli alunni. **È per l'apprendimento e non dell'apprendimento.**

La valutazione si connota come accessoria, come elemento metacognitivo di supporto che sostiene l'attività di ricerca generata da un'esperienza. Il *focus* non è la valutazione dell'apprendimento, cioè delle *performances in itinere* e finali; l'attenzione, infatti, è rivolta, soprattutto, a regolare l'azione di studio e di ricerca. Questo punto di vista è strettamente connesso al concetto di apprendimento costituito non solo di informazioni da acquisire e di nozioni da imparare, ma soprattutto di **competenze** di cui impadronirsi. Nelle scuole *Senza Zaino* vengono attivate situazioni di vita reale, per quanto possibile in un contesto istituzionale, per avvicinarci a quella che viene definita **valutazione autentica.**

È un mezzo e non un fine. **È un mezzo** per orientare il lavoro dei docenti, per fare il punto della situazione sulle competenze e conoscenze acquisite dagli alunni. Ma soprattutto è un mezzo che gli insegnanti hanno per rendere flessibile la progettazione delle attività, per ri-adeguare continuamente il percorso programmato in funzione dei problemi che si pongono nella fase attuativa. È qualcosa di dinamico che svolge un ruolo regolativo, di orientamento. Sollecita la riflessività del docente sulle *routines* - pratiche professionali. Riunisce insieme gli aspetti di **comportamento** e di **apprendimento**.

Quindi parte dal bambino, dalla sua storia. Una valutazione oggettiva non è quella delle verifiche uguali per tutti, ma quella che tiene conto della situazione reale per predisporre gli strumenti e proporre attività che permettono di colmare, recuperare, motivare, valorizzare, stimolare. Una valutazione che dà luogo a un continuo movimento dal bambino al progetto di apprendimento e viceversa. **È connessa a tutto il percorso di apprendimento.** Nelle scuole *Senza Zaino* la valutazione si riferisce a tutto il percorso intrapreso, perché siamo convinti che se ci limitiamo a valutare il risultato finale non si vedono i punti critici del percorso, che possono essere la causa di risultati inadeguati, e non si interviene dove è necessario. Riteniamo che un'enfasi eccessiva delle attività connesse alla valutazione diminuisca il significato di quelle formative e faccia perdere interesse per lo studio o, al massimo, favorisca lo studiare per il voto, la motivazione estrinseca, innescando un processo negativo dal punto di vista dell'apprendimento, delle relazioni, dell'immagine di sé che ogni bambino deve costruirsi.

Questo non vuol dire che non si debbano predisporre verifiche specifiche, ma senza enfatizzarle, senza usare solo modalità alfabetico-tipografiche e, soprattutto, senza renderle il "fine" delle attività dei docenti e dei bambini.

Nelle scuole *Senza Zaino* i criteri e le procedure per valutare un prodotto o un processo sono conosciuti dagli alunni e spesso discussi e costruiti insieme a loro. **L'auto-valutazione** viene usata come strumento potente per incentivare la responsabilità, l'autonomia e la motivazione degli alunni, valori fondanti di *Senza Zaino*. Si impiegano, a questo scopo, vari strumenti e rubriche di autovalutazione che aiutano gli alunni a dar conto del percorso effettuato nelle attività di laboratorio e nei lavori svolti in coppia o nel piccolo gruppo presenti in ogni giornata scolastica.

Nel contesto di una scuola come quella che il modello vuole realizzare, in cui gli studenti apprendono "per se stessi" e non per il voto o per accontentare qualcuno, **il ruolo della valutazione**, infatti, è quello di **assicurare la costante mappatura del proprio apprendimento**, di consentire agli alunni di auto-regolarsi e di essere protagonisti responsabili del processo. Informa i genitori sui criteri utilizzati dai docenti per la valutazione.

Per **criteri** intendiamo sia il cosa valutiamo e talvolta anche il perché, sia il come che il quanto. Questo aspetto rende la valutazione un sistema trasparente, chiaro e condiviso aiutando a superare la difficoltà connessa a qualsiasi tipo di valutazione, dell'essere giudicati, i sospetti che tali giudizi siano arbitrari e che coinvolgano non solo le *performances* ma tutta la persona.

**Manuela Salani**
*Formatrice e consulente esperta del modello* Senza Zaino

## *Senza Zaino* “valutato”

Nel modello *Senza Zaino* (SZ) la **valutazione** è anche regolazione di un sistema, è **un *feedback* informativo connesso a un percorso di ricerca volto al miglioramento che segue una logica di sviluppo e non solo di controllo e certificativa.**
Il riconoscimento, inoltre, del valore educativo e formativo che SZ dà all’ambiente d’apprendimento implica, sul piano valutativo, la realizzazione e il controllo della qualità dei contesti scolastici.
Per questo la valutazione che *Senza Zaino* fa di se stesso si realizza in tre fasi:

**1.** l’auto-valutazione biennale dei *team* docenti a proposito delle proprie classi;
**2.** le visite, anch’esse biennali, realizzate dai membri del Comitato promotore nelle scuole e nelle classi;
**3.** l’analisi dei risultati dei test INVALSI.

La prima delle tre forme, che si riferisce all’auto-valutazione del processo attuativo del modello, si realizza attraverso la compilazione di un rubrica organizzata secondo i tre grandi valori (dimensioni) dell’ospitalità, responsabilità e comunità, caratteristici del modello di scuola SZ.
Di seguito riportiamo alcuni esiti dell’auto-valutazione elaborata nel 2013, riferita a dati dell’anno scolastico 2011/12, a cui hanno partecipato 151 classi della scuola primaria suddivisi in 35 istituti (fig. 3).
Per ogni valore sono espressi da 3 a 4 indicatori; ogni indicatore è articolato in una serie di descrittori su tre livelli di attuazione.

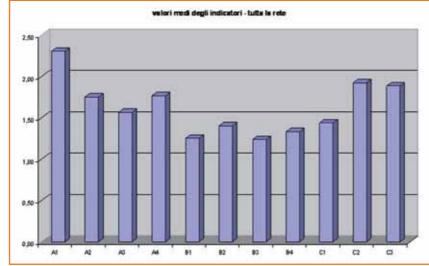
Figura 3

Il grafico è riferito all’andamento dell’attuazione degli 11 indicatori riportati nel figura 4. Considerando il livello di 1,5 come parametro di riferimento dello standard, i punti di forza sono l’accoglienza e la comunità (ad esclusione dell’indicatore C.1); gli aspetti relativi alla responsabilità saranno soggetti ad azioni di miglioramento. La rubrica può costituire infatti un valido strumento per migliorare le situazioni organizzative e didattiche delle scuole. Il fatto che la sua compilazione avvenga come momento di riflessione condivisa nel *team*, aiuta a dimensionare l’arbitrarietà delle percezioni e consente di aumentare la consapevolezza delle singole situazioni didattiche.
La seconda forma viene denominata *audit*, si tratta di visite biennali, dei membri del Gruppo dei promotori, nelle scuole SZ in cui si effettuano osservazioni sulla base di una *check list* specifica.

Figura 4

### 11 INDICATORI

**Ospitalità (A)**

A.1 L’aula è accogliente, ben organizzata e ordinata
A.2 L’aula è ben dotata di materiali didattici
A.3 Si fa attenzione al clima della classe
A.4 La scuola (plesso), oltre alle aule, ha altri spazi attrezzati per la didattica

**Responsabilità (B)**

B.1 L’aula è dotata di strumenti per la comunicazione visuale
B.2 Ci sono regole e procedure per lo svolgimento delle attività
B.3 Gli alunni vengono coinvolti nella progettazione e nella valutazione
B.4 I docenti si impegnano in una valutazione “autentica”

**Comunità (C)**

C.1 L’attività didattica viene condivisa, comunicata, scambiata e messa a disposizione
C.2 Viene promosso un ambiente di apprendimento cooperativo
C.3 I genitori e il territorio vengono coinvolti a vari livelli

La *check list* contiene voci strettamente correlate alle rubriche di auto-valutazione di cui parlavamo prima.
La terza forma di valutazione, la raccolta dei dati di INVALSI per le seconde e quinte classi, è stata introdotta nel 2013 e consente di acquisire dati validati dall'Istituto nazionale, di facile comparazione, senza quasi sforzi aggiuntivi. Riporta in primo piano gli apprendimenti degli alunni, come deve essere in una scuola pubblica.
La maggior parte degli sforzi messi in atto per lo sviluppo di SZ sono mirati proprio a migliorare gli apprendimenti, soprattutto del tipo connesso alle competenze. Non vogliamo però dare per scontato che gli strumenti INVALSI siano i più adatti alla loro misurazione; il dibattito è ancora aperto…
Fin dall'inizio SZ ha fatto della valutazione un fondamento delle proprie scelte metodologiche; ricordiamo di seguito solo le indagini più significative.
Nel settembre 2005, con la supervisione del prof. Mario Castoldi (Università di Torino), si svolse la prima azione di monitoraggio. I risultati, per molti aspetti positivi, furono poco utilizzati per la revisione del progetto perché poco articolati; l'enorme sforzo compiuto spaventò i soggetti e li dissuase da una seconda applicazione degli strumenti.
Dal 2007 le iniziative di valutazione del modello SZ furono supportate dall'IRRE Toscana (poi ANSAS-INDIRE). Furono realizzate due azioni di monitoraggio semplificando gli strumenti. Si dava priorità alla rilevazione del grado di attuazione e sviluppo del modello sul territorio a partire dai valori fondanti dichiarati a livello teorico nel progetto stesso: ospitalità, responsabilità e la costruzione di una comunità di pratiche.
Nel 2009 è iniziato il percorso di valutazione degli apprendimenti nelle scuole SZ realizzato con la collaborazione delle professoresse Giuliana Pinto ed Ersilia Menesini (Università di Firenze, Dipartimento di Psicologia). In sintesi, gli esiti dell'indagine hanno innanzitutto rilevato che gli apprendimenti in ambedue i gruppi, sperimentale (SZ) e di controllo (scuola tradizionale di pari livello), nelle due somministrazioni, migliorano e comunque hanno un andamento largamente equivalente.
Il gruppo SZ ha poi dei punti di forza: una maggiore **riduzione degli errori ortografici e fonologici e un più sensibile miglioramento della fluidità di scrittura.** Sono migliori anche le competenze sociali come la **partecipazione indipendente** (intesa come capacità di lavoro autonomo), **l'empatia affettiva** (capacità di condividere i sentimenti con l'altro) e la **prosocialità** (comportamenti volti ad aiutare senza attesa di ricompense).
In particolare i processi di socializzazione migliorano di più per gli studenti SZ rispetto a quelli che frequentano classi cosiddette normali e influenzano positivamente gli apprendimenti.

**Grazia Dell'Orfanello**
*Insegnante di scuola* Senza Zaino *e formatrice della rete* Senza Zaino

## GRAMMATICA

Le abilità grammaticale sono in tutto 9. Vanno dal riconoscere l'imperfetto all'individuare il soggetto nella frase.

1. Riconoscere la forma dell'imperfetto;
2. individuare usi propri e figurativi delle parole;
3. conoscere e usare le convenzioni d'uso dei segni d'interpunzione;
4. riconoscere elementi omofoni sulla base dei contesti frasali dati;
5. riconoscere le intenzioni comunicative del parlante;
6. capire se le frasi sono corrette semanticamente e, di conseguenza, sintatticamente;
7. riconoscere le parole che possono variare;
8. riconoscere diverse tipologie di aggettivi diverse da quelli qualificativi;
9. ritrovare il soggetto della frase anche quando non è in prima posizione.

per insegnare specifiche conoscenze/abilità curricolari e programmi per realizzare materiali digitali. Ad esempio, per insegnare Grammatica, abbiamo utilizzato il software *Coerenza* di Ivana Sacchi[20]. Per insegnare il calcolo mentale abbiamo proposto un gioco prodotto da IPRASE dal titolo *Il Lupo e la Lepre*[21]. Nella realizzazione di materiali digitali sono stati utilizzati diversi applicativi: *HotPotatoes*[22] e *QuestBase*[23] per la redazione e la somministrazione *off-line* e *on-line* di verifiche; *Didapages*[24] per la realizzazione di e-Book sulla rappresentazione dei dati; *NoteBook*[25] per la realizzazione di pagine interattive a supporto dello svolgimento di compiti matematici sul concetto di previsione e per insegnare le inferenze durante la comprensione di un testo.

**3. Compiti cooperativi:** una SdA propone diversi eventi didattici; introduzione del docente, compiti individuali, verifiche, lezione per ascolto, interazione tra pari. All'interazione tra pari è stata data forma di un compito cooperativo[26]. Gli alunni generalmente lavorano a gruppi di due o di quattro a secondo del compito assegnato. La figura 3 riporta un esempio di interazione collaborativa su un compito di soluzione di esercizi al computer.

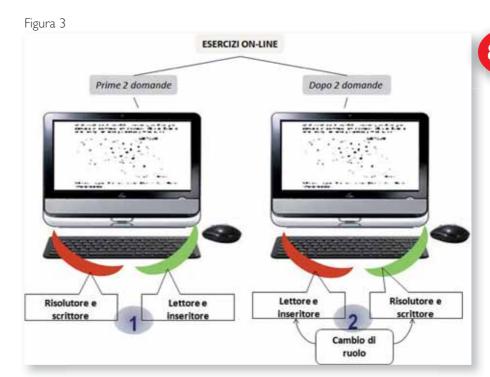
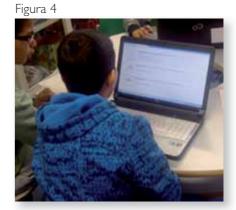
Figura 3

**4. Valutazione formativa**: solitamente le SdA si concludono con una valutazione formativa. Si tratta di un questionario con domande strutturate (scelta multipla, vero-falso, vero-falso multiplo) e semi-strutturate (a risposta aperta breve) somministrato a conclusione dei lavori (fig. 4). Gli alunni rispondono via computer alle domande di verifica. La somministrazione della verifica è svolta in due momenti: a coppie, su-

Figura 4

[20] Coerenza: **http://www.ivana.it/**
[21] "Il Lupo e la lepre": **http://try.iprase.tn.it/prodotti/software_didattico/giochi/matematica/gioco.asp?id=682**
[22] *HotPotatoes*: **http://hotpot.uvic.ca/**
[23] *QuestBase*: **http://www.questbase.com/product/**
[24] *Didapages*: **http://www.didapages.com/**
[25] *Notebook*: **http://exchange.smarttech.com/#tab=0**
[26] M. Gentile, C. Petracca, *Apprendimento cooperativo. Spunti per l'innovazione didattica*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

bito dopo una sequenza di compiti ed esercizi per valutare la comprensione dei concetti o l'apprendimento di abilità; individualmente, dopo la conclusione di tutti gli esercizi e i compiti svolti in classe.
Che sia a coppie o individuale, la valutazione ha degli espliciti scopi formativi: si raccolgono dati con lo scopo di migliorare i livelli di apprendimento degli alunni. Sui dati si ragiona per poi comunicare alla classe un *feedback*.
**5. *Feedback*:** quest'operazione comunicativa gioca un ruolo importante nel miglioramento dei risultati scolastici[27]. Secondo la teoria classica della comunicazione il *feedback* è un'informazione di ritorno emessa da una fonte a favore di uno o più riceventi. In campo educativo, affinché il *feedback* rifletta un'opportunità di apprendimento dovrebbe essere comunicato seguendo tre regole generali: dire che cosa ha funzionato; dire che cosa non ha funzionato; dire come si può migliorare. Sulla base di queste indicazioni abbiamo suggerito ai docenti di scrivere il *feedback* all'interno degli schemi riportati nella figura 5.

## Classi coinvolte, docenti e lavoro per anno scolastico

Il numero di classi coinvolte nel progetto è pari a 8: 4 sperimentali (85 alunni) e 4 di controllo (84 alunni). I docenti coinvolti sono in tutto 11: 3 insegnanti di Matematica, 4 di Italiano, 2 di Sostegno e 2 collaboratori informatici. Nell'I.C. di Riva 2 il docente di Matematica è titolare in due classi; ad Arco per ogni classe c'è un insegnante dedicato. Degli undici docenti gli sperimentatori in senso stretto sono sei. Gli altri cinque operano come risorse di supporto ai colleghi per la predisposizione dei computer e/o dei materiali didattici e la copresenza e/o co-gestione della SdA durante l'applicazione.
A partire dall'anno scolastico 2010-2011 e fino al termine dell'anno scolastico 2012-2013 il lavoro nelle classi è stato articolato in tre anni scolastici.

- **Anno scolastico 2010-2011:** la prima fase del progetto è stata avviata in questo anno scolastico. I docenti di entrambe le condizioni (sperimentale e controllo) hanno condiviso un punto di partenza comune: l'analisi e la lettura dei risultati delle prove INVALSI ottenuti al termine della seconda elementare. La lettura dei risultati è stata condotta modificando i *report* INVALSI originali[28]. Lo scopo è stato di rendere leggibili le competenze da migliorare. Tali competenze sono quelle il cui livello di prestazione si posizionava tra L1 e L3, secondo quanto previsto nel modello valutativo elaborato da INVALSI.

Abbiamo cercato così di creare una stretta relazione tra *testing* esterno e obiettivi cognitivi del progetto. Su queste premesse le classi sperimentali lavorano con attività, materiali e software pensati esplicitamente per migliorare le competenze il cui livello di prestazione è risultato insufficiente. I docenti delle classi di controllo, al contrario, hanno piena autonomia nel mettere in campo le attività che ritengono più opportune. A partire da qui i docenti sono stati coinvolti in un primo esercizio di applicazione di attività e software didattici nelle quattro classi sperimentali.
La figura 6 (a pag. 85) riporta i titoli, gli ambiti, le competenze gli scopi di ciascuna SdA somministrata nell'anno scolastico 2011-12. In generale, le SdA sono state progettate tenendo conto dei seguenti tempi di realizzazione: da un minimo di 2 ore e mezza ad un massimo di 4, per intervenire sulle competenze i cui livelli di padronanza si posizionavano tra L1 e L3.

Figura 5

| Andiamo bene qui | Dobbiamo migliorare ... |
|---|---|
| | |

[27] J.A.C. Hattie, *op. cit.*
[28] M. Gentile, *Prove INVALSI*, in: G. Cerini (a cura di), *Passa… Parole. Chiavi di Lettura delle Indicazioni 2012*, pp. 269-273, Homeless Book, Faenza 2012. Si veda anche: **http://www.successoformativo.it/news.php?extend.26.9**

• **Anno scolastico 2011-2012:** questo anno scolastico è stato dedicato allo sviluppo e all'applicazione in classe delle soluzioni di apprendimento. Le sessioni di lavoro sono state in tutto quattro e si sono svolte tra febbraio e maggio 2012. Sia in Italiano che in Matematica sono state applicate 4 SdA. In Italiano le attività sono state focalizzate sul processo di comprensione di testi letterari ed informativi. Nella SdA sono stati inseriti esercizi grammaticali connessi con i contenuti dei testi. In Matematica sono stati affrontati i seguenti argomenti: il concetto di uguaglianza, gli istogrammi, la rappresentazione dei dati, logica matematica di tipo induttivo.

La figura 7 (a pag. 86) sintetizza due esempi di SdA somministrate durante l'anno scolastico 2011-12. La prima attività è dedicata alla lettura-comprensione e allo studio della Grammatica. L'interazione alunno-tecnologia digitale è stata organizzata attorno a tre applicativi: *NoteBook*, *HotPotatoes*, *Coerenza*. Il docente supporta gli alunni durante il lavoro (fig. 8 a pag. 86). La seconda attività è dedicata alla rappresentazione dei dati mediante istogrammi[29]. È stato dato ampio spazio al rapporto diretto tra alunno e tecnologia. Il docente supporta gli alunni durante il lavoro con il programma *Didapages*. Una parte consistente del lavoro è stata finalizzata all'osservazione in classe e al supporto applicativo fornito ai docenti prima, durante e dopo le applicazioni delle SdA.

Figura 6

| ANNO SCOLASTICO 2011-2012<br>TITOLI, AMBITO, COMPETENZA E SCOPI DELLE SDA | |
|---|---|
| **Italiano** | **Matematica** |
| **Una notte incredibile (Parte 1)**<br>• *Ambito*: Testo letterario<br>• *Competenza*: Leggere, analizzare e comprendere testi<br>• *Scopo*: Esercitarsi a ricercare le informazioni principali<br><br>**Una notte incredibile (Parte 2)**<br>• *Ambito*: Testo letterario<br>• *Competenza*: Leggere, analizzare e comprendere testi<br>• *Scopo*: Esercitarsi a ricercare le informazioni principali<br><br>**Le notti dei giovani pulcinelli di mare**<br>• *Ambito*: Testo informativo<br>• *Competenza*: Leggere, analizzare e comprendere testi<br>• *Scopo*: Esercitarsi a ricercare, categorizzare e rappresentare delle informazioni<br><br>**Il piccolo pezzo di argilla**<br>• *Ambito*: Testo letterario<br>• *Competenze*: Leggere, analizzare e comprendere testi, riflettere sulla lingua (Grammatica)<br>• *Scopi*: Consolidare l'uso corretto della concordanza di genere e numero, articolo determinativo/indeterminativo, aggettivo/nome;<br>ricercare le informazioni implicite/esplicite in un testo;<br>riordinare le sequenze di un semplice racconto | **Bilancia dei numeri**<br>• *Ambito*: Numero<br>• *Competenza*: Applicare (forme tipiche del pensiero matematico)<br>• *Scopi*: Comprendere il concetto di uguaglianza; esercitarsi nel calcolo mentale; trovare strategie alternative di soluzione<br><br>**Imparo gli Istogrammi:**<br>• *Ambito*: Misura, dati e previsioni<br>• *Competenza*: Applicare (utilizzare la Matematica per il trattamento quantitativo dell'informazione)<br>• *Obiettivi*: Imparare a rappresentare quantità mediante grafici a barre; leggere il testo di un problema matematico estrapolando i dati per la sua soluzione; comprendere le caratteristiche che definiscono un istogramma; comprendere le operazioni necessarie per la costruzione di un istogramma<br><br>**Rappresentazione dei dati**<br>• *Ambito*: Misura, dati e previsioni<br>• *Competenza*: Applicare (utilizzare la Matematica per il trattamento quantitativo) dell'informazione<br>• *Scopi*: Ricavare i dati da un testo, raccoglierli in una tabella e rappresentarli in un grafico; illustrare con un testo i dati rappresentati in una tabella; leggere i dati rappresentati in una tabella e in un grafico<br><br>**Logicando**<br>• *Ambiti*: Numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni<br>• *Competenza*: Ragionare (astrarre, generalizzare, riflettere, applicare modelli)<br>• *Scopo*: Risolvere rapidamente problemi matematici; ipotizzare e discutere con i compagni una soluzione |

[29] Imparo gli istogrammi: **http://youtu.be/9UbTPmIfABw**

Figura 7

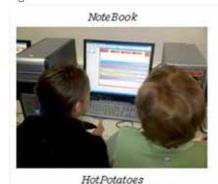
| ANNO SCOLASTICO 2011-2012<br>ESEMPI DI SDA: PASSI DELL'ATTIVITÀ,COMPITI SOFTWARE UTILIZZATI | |
|---|---|
| **Italiano**<br>***Piccolo pezzo di argilla***[30] | **Matematica**<br>**Rappresentazione dei dati** |
| **1.** Introduciamo e spieghiamo, illustrando alla LIM, lo svolgimento delle attività;<br>**2.** chiediamo agli alunni di leggere individualmente il testo *Piccolo pezzo di argilla*;<br>**3.** formiamo le coppie di lavoro;<br>**4.** in classe: facciamo svolgere l'esercizio di completamento della scheda "Scegli_la_parola.doc";<br>**5.** le coppie scambiano le schede per una verifica tra pari al computer, svolgendo l'esercizio con il software "coerenza", opzione "trovare la parola che completa la frase";<br>**6.** chiediamo di motivare la scelta con la scheda "Che cosa penso su…";<br>**7.** secondo esercizio sul "riordino di frasi" al computer con il software *HotPotatoes*;<br>**8.** spieghiamo e mostriamo come svolgere la prova individuale con *HotPotatoes*;<br>**9.** somministriamo alla fine dell'attività la prova strutturata individuale. | **1.** Introduciamo alla LIM (in sezione o aula informatica) come svolgere il compito (interazione con la TD e i compagni). Apriamo il file "index.html", mostrando come si passa da una pagina all'altra, richiamiamo le conoscenze già in possesso dei ragazzi, diamo le definizioni di alcuni concetti nuovi che gli alunni incontreranno nello svolgimento del compito;<br>**2.** in aula d'informatica predisponiamo un PC per ogni coppia di alunni con il file index.html e la cartella dell'e-book già aperto;<br>**3.** formiamo le coppie: casualmente o per scelta del docente;<br>**4.** gli alunni si alternano regolarmente nell'interazione con la TD nell'uso del *mouse* e della tastiera (cambio operatore ogni due pagine). Affrontiamo l'attività proposta nella prima parte. Se la coppia esaurisce il compito entro 1h può passare all'attività presentata nella seconda parte;<br>**5.** al nostro segnale la coppia passa a svolgere l'attività proposta nella terza parte in cui gli alunni sono invitati a individuare le caratteristiche dei vari modi di rappresentare i dati. Infine salvano il lavoro in un file pdf o NB;<br>**6.** al ritorno in classe, servendosi della LIM, discutiamo insieme l'attività e i contenuti condividendo le risposte e ragionando sulle difficoltà incontrate. |
| Software utilizzati:<br>*NoteBook*, *HotPotatoes*, *Coerenza* | Software utilizzato:<br>*Didapages* |

Figura 8

NoteBook

Concordanza

HotPotatoes

Supporto del docente

[30] Il testo è tratto dall'Indagine IEA-PIRLS 2001: **http://www.invalsi.it/snv0809/documenti/IEA_PIRLS/Piccolo pezzo argilla.pdf**

• **Anno scolastico 2012-2013:** nell'attuale anno di progetto sta continuando il lavoro di sviluppo delle attività di apprendimento insieme a quello di applicazione nelle classi e di supporto ai docenti. Nella figura 9 sono riportati, con lo stesso schema dell'anno precedente, i passi principali di realizzazione di due SdA, una per Italiano e una per Matematica. In questo anno di progetto, una parte consistente del progetto è dedicata alla valutazione dei risultati cognitivi e motivazionali raggiunti dagli alunni.
La prima attività è dedicata alla valutazione formativa delle abilità di lettura e comprensione di un testo. L'interazione alunno-tecnologia di-

Figura 9

| **ANNO SCOLASTICO 2012-13<br>ESEMPI DI SDA: PASSI DELL'ATTIVITÀ, COMPITI, SOFTWARE UTILIZZATI** | |
|---|---|
| **Italiano**<br>**Pensa, discuti, rispondi** | **Matematica**<br>**Strategie di calcolo mentale** |
| **1.** Presentiamo i passi dell'attività seguendo lo schema proposto nella guida alla SdA;<br>**2.** formiamo gruppi da 4 secondo il criterio del rendimento scolastico. Successivamente articoliamo ciascun gruppo in coppie;<br>**3.** se si lavora in classe disponiamo 1 Notebook/Tablet per ogni coppia di alunni. Se si lavora in aula informatica disponiamo 2 alunni per ogni computer;<br>**4.** in classe o in aula computer gli alunni lavorano a coppie. A schermo appare un questionario on-line con 15 quesiti. Le coppie lavorano con la seguente struttura di ruoli: Lettore inseritore e Suggeritore e scrittore. Ogni due esercizi gli alunni cambiano il ruolo e rifanno le operazioni di prima;<br>**5.** finiti i quesiti le coppie confrontano le risposte delle prime due domande attraverso il riepilogo che appare a schermo (o mediante la versione stampata e corretta del questionario). Se tra le due coppie non c'è accordo, tutti a turno esplicitano verbalmente il ragionamento fatto, si scambiano impressioni e cercano un accordo;<br>**6.** durante il lavoro di revisione passiamo tra i gruppi con lo scopo di ascoltare le discussioni, farci un'idea delle strategie di soluzione, elaborare una sintesi di ciò che hanno fatto bene e di ciò che hanno bisogno di migliorare. Sulla base di quanto raccolto comunichiamo il *feedback* alla classe evidenziando i punti che ritiene più importanti. | **1.** Introduciamo a tutta la classe il concetto di trucchi o strategie per migliorare l'efficacia dei calcoli a mente;<br>**2.** presentiamo alla LIM ogni singola strategia seguendo i passi qui indicati: breve introduzione e dimostrazione della strategia alla LIM; esempi alla LIM con attività individuale svolta attraverso un apposito documento da distribuire; identificazione con gli alunni delle condizioni di utilizzo della strategia; a coppie proponiamo brevi sessioni di "Lupo e Lepre" per ciascuna strategia, con due ruoli, risolutore e registratore;<br>**3.** manteniamo le stesse coppie della fase precedente e ritorniamo in classe, con una organizzazione delle spazio a isole di lavoro, un'isola per 2 coppie, spiegando che si verificherà insieme la comprensione delle strategie. Per ciascuna operazione presente nel documento, la coppia identifica una strategia e spiega il perché l'ha scelta. Ogni 5 operazioni i ruoli si cambiano;<br>**4.** successivamente le coppie scambiano i documenti per una revisione tra pari, in cui vengono confermate oppure no le scelte precedenti, argomentando;<br>**5.** in chiusura si dia il *feedback*. Le osservazioni e i *feedback* dati dopo il lavoro basato sul blocco di esercizi sono utili per fare un bilancio e nel capire come aiutare gli alunni sia da un punto di vista dei comportamenti cooperativi sia dell'apprendimento. |
| Software utilizzati:<br>*NoteBook*, *QuestBase*, *WinAsk* | Software utilizzato:<br>*NoteBook*, "Lupo e Lepre" |

gitale è stata organizzata sull'applicativo *QuestBase* (somministrazione *on-line*) oppure *WinAsk* (somministrazione *off-line*). Anche in questo caso supportiamo gli alunni durante il lavoro e fornisce un *feedback* finale.
La seconda attività è dedicata al rafforzamento di strategie di calcolo mentale per le quattro operazioni. Per aumentare il livello di coinvolgimento degli alunni è stato proposto l'utilizzo di un gioco didattico sviluppato da IPRASE per questo tipo di abilità, il "Lupo e lepre". In questo caso l'interazione alunno-tecnologia digitale è presente in tutta la prima parte dell'attività, sia nella fase introduttiva sia nelle sessioni successive di prova delle strategie in coppia (fig. 10).



## I dati della sperimentazione

Gli strumenti utilizzati per la verifica dei risultati del progetto sono i seguenti: le prove INVALSI[31] di Italiano e Matematica (INVALSI, 2012) e un questionario motivazionale basato sulla *Teoria dell'Auto-determinazione*[32].
I dati sul processo didattico (gestione della tecnologia, della classe e della SdA) sono stati raccolti mediante uno strumento di osservazione strutturato. Lo strumento è un adattamento di una *check-list* osservativa utilizzata in precedenti progetti IPRASE[33].

## Rilievi conclusivi e raccomandazioni

L'articolo ha presentato le **tecnologie** come **strumenti a supporto dell'apprendimento**[34]. In ragione di ciò riteniamo sia difficile dare ai docenti delle indicazioni sul loro utilizzo senza una chiara concezione di come gli alunni apprendono[35]. Nel progetto abbiamo cercato di affrontare entrambe le questioni proponendo un insegnamento dell'Italiano e della Matematica basato sulle SdA, sui cinque principi dell'approccio HPL, su una chiara ed intenzionale strategia per migliorare i risultati di apprendimento, su un sistematico supporto al lavoro didattico dei docenti.
Crediamo che un progetto come *Classi 2.0* possa guadagnare lo *status* di innovazione educativa, sia a livello locale sia nazionale, se contribuisce a sviluppare attenzione attorno ai seguenti punti:

- progettare e applicare in classe soluzioni che aiutino i docenti ad integrare le tecnologie nella didattica e nell'apprendimento delle discipline[36];
- incoraggiare l'uso flessibile di dispositivi hardware, applicazioni e software;
- offrire agli alunni molteplici opportunità di apprendimento;
- garantire un supporto sistematico ai docenti durante il lavoro didattico.

**Maurizio Gentile**
*IPRASE (Trento) e LUMSA (Roma)*
**Francesco Pisanu**
*IPRASE (Trento)*

In collaborazione con:
**Maria Rosaria Gaetani**
*Dipartimento della Conoscenza (Trento)*
**Gianluigi Filosi**
*Dipartimento della Conoscenza (Trento)*
**Sabrina Campregher**
*Libera Università di Bolzano*

Figura 10

[31] Prove INVALSI: **http://www.invalsi.it/snv2012/**
[32] INVALSI, *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011-12. Il quadro di sistema*, INVALSI – Servizio Nazionale di Valutazione, Roma 2012; R.M. Ryan, E.L. Deci, *An overview of self-determination theory*, in E.L. Deci, R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press, New York 2002, pp. 3-33.
[33] M. Gentile, F. Pisanu, S. Tabarelli, *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*, Editore Provincia Autonoma di Trento, Trento 2012.
F. Pisanu, M. Gentile, *The Inclusion and Learning Opportunity Project (ILOP) with interactive whiteboards and complex learning environments*, in *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Chesapeake 2010, pp. 2874-2879. Retrieved from **http://www.editlib.org/p/35049**;
F. Pisanu, M. Gentile, *Integrating technologies and instructional cooperative learning based strategies for effective IWB use in classroom: a study on classroom data from students perceptions and teachers behaviors*, in: P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012*, Chesapeake 2012, pp. 3026-3031. Retrieved from: **http://www.editlib.org/p/40050**
[34] S. Higgins, C. Falzon, I. Hall, D. Moseley, F. Smith, H. Smith et al., *Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies: Final report*, Newcastle University, Newcastle 2005.
[35] J.L Howland, D. Jonassen, R.M. Marra, *Meaningful learning with technology*, Pearson Education Inc, Boston 2012.
[36] L.M. Archambault, J.H. Barnett, *Revisiting Technological Pedagogical Content Knowledge: Exploring the TPACK Framework*, in: «Computers & Education», 55(4), 2012, pp. 1656-1662.

# Innovazione digitale

## e nuove possibilità per l'apprendimento-partecipazione di tutti gli alunni



### Premessa: Tecnologie e nuovi scenari

Tablet, LIM, Tavoli interattivi, *notebook*, *cloud computing*... Tante nuove tecnologie che pongono le basi per ripensare il modo di apprendere, insegnare, cooperare, organizzare spazi e tempi in modo da rendere gli studenti sempre più partecipi del processo di apprendimento e fare in modo che gli insegnanti possano svolgere davvero la funzione di regia di questo processo, rispettosi delle caratteristiche ed esigenze individuali. Questa riflessione deriva anche da quanto emerge dalle nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*[1], in cui si afferma che "la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno" e ancora il "fare scuola oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale".

È in questa situazione che si inserisce anche la riflessione sulle nuove possibilità per gli alunni con **Bisogni Educativi Speciali** (BES)[2] e sui contesti inclusivi. Sempre dalle *Indicazioni*, nella sezione *La scuola del primo ciclo* si afferma che: "L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e consolidato, richiede un'effettiva progettualità, utilizzando le forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie".

Nuove opportunità, anche perché nella progettazione di nuovi strumenti digitali si guarda sempre più al *design for all*, alla progettazione intelligente che deve prevedere funzionalità che vengano incontro a necessità individuali specifiche (possibilità di ingrandimento, lettura di testi con sintesi vocali già incorporate nei dispositivi informatici ecc.).

Quindi, quali potenzialità portano con sé queste nuove tecnologie che possano essere usate a supporto della didattica? Occorre ripensare gli spazi per l'apprendimento? Come coordinare il lavoro degli studenti? Quale il ruolo dei docenti e dei compagni di classe? Quale inclusione nei nuovi scenari che si stanno configurando? Qual è il rapporto tra le tecnologie e i contesti inclusivi?

Abbiamo voluto dare un contributo a questa riflessione attraverso la progettazione di un percorso di sensibilizzazione e formazione, rivolto a docenti e studenti, a cui abbiamo dato il nome: *Learning everywhere: imparare con i piedi per terra e con la testa tra le nuvole*.

Prima di illustrare il percorso, chiariamo alcuni concetti/parole-chiave.

**1. *Learning everywhere***

Le possibilità tecnologiche consentono una nuova organizzazione degli spazi e dell'accesso alle informazioni. Un processo continuo che si avvale anche della messa in rete di tanti individui e di una miriade di contenuti di approfondimento. L'apprendimento scolastico che si integra e si arricchisce continuamente con apprendimenti extrascolastici.

**2. Testa tra le nuvole**

Il riferimento va al sistema della "nuvola", del *cloud computing*, alla possibilità di utilizzare in modo condiviso materiali e oggetti digitali di diverso tipo (immagi-

[1] *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* in "Annali della Pubblica Istruzione", Le Monnier, Milano 2012.

[2] "Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale" (si veda la Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012).

ni, video, *software*…) che non risiedono più su ogni singolo computer, ma in uno spazio, un contenitore virtuale, la "nuvola" appunto.

**3. Contesti inclusivi a favore di tutti**

La disabilità, secondo l'ICF[3], è la conseguenza degli aspetti negativi dell'interazione tra la condizione di salute (intesa come benessere fisico, mentale e sociale) in cui si trova ogni individuo e il contesto in cui vive. Quest'ultimo infatti può contenere fattori ambientali e personali che possono ostacolare o facilitare l'attività e la partecipazione sociale di ogni singola persona.

Da ciò deriva dunque che la disabilità non riguarda più automaticamente una categoria di persone, ma potenzialmente, con questa nuova definizione, può riguardare ognuno di noi ogni qualvolta operiamo in contesti senza facilitatori e che limitano o ostacolano le nostre *performance* individuali (uno stesso fattore può essere facilitante per una persona e ostacolo per un'altra).

L'uso del digitale in classe dunque, se adeguatamente utilizzato, può essere un facilitatore e contribuire a realizzare un contesto inclusivo per tutti. Perché ciò accada, tutti i componenti della classe (insegnanti e alunni) devono essere consapevoli dei criteri di scelta dei materiali digitali (accessibilità e fruibilità) in base alle specifiche esigenze del gruppo-classe.

## Perché questo percorso

Il percorso è nato per rispondere ad una richiesta che più volte ci è stata posta da scuole e docenti, anche con buone competenze informatiche, che continuamente incontriamo. Sempre più spesso si parla di nuovi scenari per l'insegnamento-apprendimento, di *new generation learners*, di nativi digitali, di tecnologie e inclusione scolastica, di aula digitale per tutti, di web 2.0, di classi 2.0, ma la familiarità con queste espressioni non sempre consente di poter tradurre nel concreto che cosa fare, come fare didattica inclusiva avvalendosi delle possibilità dei nuovi strumenti digitali.

I cambiamenti culturali richiedono molto tempo, esperienze, sperimentazioni e l'interiorizzazione di prassi. Crediamo siano importanti due aspetti: la formazione dei docenti e progetti sperimentali che consentano di fare esperienza in situazione.

Questo percorso rappresenta il nostro contributo nella direzione di una formazione specifica ed ha l'obiettivo di mostrare (e di far vivere in prima persona) un esempio di come potrebbe essere una scuola che preveda anche ambienti laboratoriali aperti, dinamici, caratterizzati per isole di lavoro e apprendimento, dove sia possibile utilizzare computer, ma anche Tablet, LIM, Tavoli interattivi, Smartphone, ausili specifici ecc. a supporto di un nuovo modo di apprendere, di insegnare, di svolgere i compiti a casa e a scuola.

## Didattica incentrata sull'alunno e il contesto aula

Le più recenti ricerche ed esperienze internazionali sottolineano il valore aggiunto di una didattica laboratoriale, incentrata sulla ricerca e progettualità che tenga conto anche delle competenze dei nativi digitali.

In questo percorso lo spazio si trasforma, diventa dinamico, si adatta alle diverse attività e alle diverse esigenze di insegnamento e apprendimento. Il luogo dell'apprendimento diventa quindi "lo spazio della competenza operativa aperta"[4]. L'aula diventa un vero laboratorio ed è caratterizzata sia da spazi e attrezzature che vengono usate in comune, condivise tra gli alunni, sia da strumenti per il lavoro individuale; inoltre ogni alunno-studente con BES avrà i propri strumenti di supporto a disposizione.

La LIM come luogo dell'apprendimento condiviso può essere usata in modo interscambiabile dall'insegnante e dagli alunni per preparare o presentare il proprio lavoro.

Gli altri strumenti o dispositivi usati nel percorso sono:

- il *cloud* (ad esempio Dropbox, Google drive, Sky drive…) per la condivisione dei file con l'insegnante e tra compagni;
- un pc per ogni studente o ogni due;
- uno scanner;
- Tablet o dispositivi *touch* personali che ormai molti bambini e studenti spesso usano abitualmente nell'extra-scuola;
- un Tavolo interattivo;
- eventuali ausili individuali in caso di BES.

[3] Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute emanata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.
[4] C. Laneve, *Manuale di didattica*, La Scuola, Brescia 2011.

## Dinamica del percorso e ruolo del docente in un'aula digitale inclusiva

Si riafferma il ruolo del docente come regista del processo di insegnamento-apprendimento basato sulla ricerca e sul *learning by doing* della scuola attiva di Dewey. Il docente introduce gli argomenti, illustra le fasi del percorso didattico, favorisce la discussione, la rielaborazione, la ricerca in piccoli gruppi e il supporto reciproco per una buona interazione tra pari, soprattutto in presenza di alunni con BES.

La **parte introduttiva** è comunque ben lontana da un insegnamento trasmissivo. Il docente fa domande, chiede un continuo coinvolgimento degli alunni consentendo loro, attraverso un processo di ripasso di quanto già appreso e di *scaffolding*, di delineare i concetti o gli elementi che sono alla base di un qualsiasi percorso didattico e che andranno poi sviluppati. In questa fase introduttiva la LIM sarà usata per schematizzare, riassumere e reindirizzare quanto emerge dai contribuiti degli alunni.

Tutta la parte introduttiva costruita in modo multi-modale e multi-canale (per raggiungere le esigenze di ogni singolo studente) e schematizzata attraverso una mappa concettuale digitale, sarà inviata ad ogni studente che avrà il suo dispositivo digitale Tablet o pc, oltre ad ausili hw e sw specifici (nel caso di BES).

L'insegnante assegna agli studenti divisi in gruppi i progetti e le ricerche da svolgere, delineando le linee-guida per lo sviluppo degli elaborati che dovranno tener conto dell'uso di diversi codici comunicativi, al fine di poter favorire la massima partecipazione dei compagni sia durante la condivisione di uno stesso elaborato sia nella fase di presentazione di ogni progetto di gruppo.

## Le isole di apprendimento, inclusione e ruolo dei compagni di banco

Gli alunni, in piccoli gruppi, ricevono dall'insegnante, attraverso i dispositivi *cloud*, i file della mappa concettuale con il compito da svolgere.

Ogni gruppo organizza il proprio lavoro dividendosi i compiti ed individua un coordinatore che avrà la funzione di favorire l'omogeneità degli elaborati collegando, in modo ragionato, i diversi materiali da inviare all'insegnante. Anche in questo caso, l'elemento aggregatore è una mappa concettuale digitale. I compagni si scambiano i materiali tra loro attraverso il *cloud* e possono contare continuamente sul supporto del proprio insegnante.

L'alunno con BES che usa ausili specifici potrà interagire appieno con i propri compagni; all'interno di ogni gruppo, **particolare attenzione deve essere posta nella scelta dei materiali e oggetti digitali nel rispetto dei criteri di accessibilità e usabilità in modo da consentire agli alunni con disabilità di poter accedere ai materiali condivisi.**

Naturalmente questo prevede che siano state svolte attività di sensibilizzazione su questi aspetti. In questo modo anche i compagni sono fortemente coinvolti in questo processo di inclusione e nella considerazione reciproca dei punti forti e deboli di se stessi e degli altri.

Ad esempio: per un **alunno/a non vedente**, tra i materiali multimediali utilizzati, devono essere previsti testi digitali in formato accessibile[5] agli *screen reader* (software che consentono la gestione del PC "leggendo" tutto ciò che compare sullo schermo, testi, funzioni, menu, messaggi di avvertimento ecc. e inviandolo ad una barra *braille*[6] o ad una sintesi vocale[7]).

Inoltre, i nuovi dispositivi mobili tattili (Tablet, Smartphone…) aprono nuove possibilità anche per chi ha esigenze specifiche. Ad esempio, per una persona non vedente è possibile, utilizzando un iPhone o un iPad, leggere e scrivere (grazie ad una sintesi incorporata e a comandi tattili specifici) qualunque tipo di testo, purché in formato accessibile.

In presenza di un **alunno con disabilità uditiva**, si potranno utilizzare immagini e filmati significativi in accompagnamento alle parti di testo digitali. Questi ultimi, inoltre, potranno prevedere contenuti specifici (glossari, presentazioni in LIS…) preparati anche in collaborazione con l'in-

[5] D.M. 8 luglio 2005 – Art 1. **Accessibilità**: capacità dei sistemi informatici, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari.

[6] Dispositivo che si collega al computer e che trasforma in codice *braille*, scandendolo riga per riga, il testo digitale che si potrà leggere con il tatto.

[7] Software che trasforma il testo digitale in voce sintetizzata.

segnante specializzato per il sostegno o con il mediatore alla comunicazione.
Per un **alunno con dislessia** dovrà essere dedicata molta cura alla modalità di presentazione del testo scritto (caratteri lineari in stampato maiuscolo, evitare un affollamento visivo…); i materiali allegati per gli approfondimenti, dovranno essere in formato leggibile da software specifici che gestiscono le sintesi vocali.
Uno **studente con difficoltà motorie**, tali da non consentirgli di scrivere, potrà usare il pc tramite le Tecnologie Assistive[8]. In questo modo potrà scrivere e prendere appunti, ma necessiterà di tempi più lunghi rispetto ai compagni.
Durante queste attività, inoltre, la LIM e il Tavolo interattivo potranno essere usati dai gruppi a turno. Attività laboratoriali così configurate non si concludono in classe, ma si prestano bene per essere integrate a casa, anche utilizzando le potenzialità di sistemi di connessioni audio-video che favoriscono un confronto e una condivisione in maniera attiva. L'elaborato di ogni gruppo, infine, nei tempi stabiliti nelle consegne, sarà poi inviato all'insegnante attraverso il *cloud* e potrà essere presentato agli altri sulla LIM e poi ridiscusso, rielaborato, integrato dai compagni e dall'insegnante stesso. Il risultato finale potrebbe essere un'unica grande mappa con varie diramazioni e allegati per ogni argomento affrontato in ogni isola di apprendimento.

## In che cosa consiste il laboratorio formativo

Il laboratorio formativo consiste nel simulare questo processo. I docenti corsisti, nei panni degli alunni, potranno vivere in prima persona le fasi di questo percorso. Soprattutto, potranno sperimentare direttamente la dinamica di lavoro inclusivo e il ruolo delle tecnologie nelle isole di apprendimento. Per dare un'idea complessiva delle possibilità di partecipazione degli alunni con BES, in ogni isola di apprendimento si simula anche la presenza di un alunno con specifica difficoltà. Le isole di apprendimento sono quattro: una per ogni area di difficoltà (area visiva, uditiva, motoria e dislessia). In ogni isola di apprendimento si esplorano le possibilità di partecipazione con uso di pc e Tablet da parte di alunni con disabilità.
Il laboratorio *Learning Everywhere: imparare con i piedi per terra e la testa tra le nuvole* è stato realizzato per la prima volta in occasione della manifestazione Handimatica 2012. Il riscontro positivo, da parte di docenti e studenti che vi hanno partecipato, ci sprona ad estenderlo a tutti i corsi/laboratori Asphi rivolti a docenti e futuri insegnanti, oltre che farne un modello di intervento per i prossimi progetti di ricerca in azione con le scuole.

**Paola Angelucci**
**Piero Cecchini**
*Fondazione ASPHI onlus*

## Bibliografia

**P. Ferri,** *Nativi Digitali*, Bruno Mondadori, Torino 2011
**P. Cecchini, P. Angelucci, M. Della Concordia Basso,** *LIM e Aula Digitale Inclusiva: multimedialità e multimodalità per la partecipazione di tutti gli alunni* in: **P. Pardi e G. Simoneschi (a cura di),** *Tecnologie Educative per l'Integrazione. Nuove prospettive per la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 127, Le Monnier, Milano 2009
**M. Faggioli (a cura di),** *Tecnologie per la didattica*, Apogeo, Milano 2010
**G. Biondi (a cura di),** *A scuola con la Lavagna Interattiva Multimediale. Nuovi Linguaggi per innovare la didattica*, Giunti, Milano 2009
**Paola Angelucci, Piero Cecchini,** *L'aula digitale inclusiva: proposte operative* – all'interno della pubblicazione *Fare didattica nella classe multimediale*, a cura di Massimo Faggioli, Giunti editore, Milano 2013
*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* in "Annali della Pubblica Istruzione", Le Monnier, Milano 2012
**C. Laneve,** *Manuale di didattica*, La Scuola, Brescia 2011
**D. Ianes,** *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005
**Direttiva MIUR,** *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (27 dicembre 2012).
**J.D. Novack,** *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001
*ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2010

[8] **Tecnologie Assistive.** Definite dallo standard internazionale ISO 9999 2011 come "qualsiasi prodotto (inclusi dispositivi, apparecchiature, strumenti o sistemi tecnologici, software) di produzione specializzata o di comune commercio, atto a prevenire, compensare, tenere sotto controllo, alleviare o eliminare menomazioni, limitazioni dell'attività o ostacoli alla partecipazione".

Esperienze

# Può accadere in Fattoria Didattica...
## verso uno sguardo inclusivo



### Osservazioni sul terreno

Accade, passeggiando con i bambini in fattoria didattica in mezzo alle colture che, arrivati al campo del mais, si chieda loro: *Dunque, bambini, che cosa abbiamo qui?*, e tutti in coro: *Le pannocchieeee!!*
Lo stesso capita quando si costeggia la distesa del frumento: *E qui?*
*Le spigheeee!!*
Sradicato un esemplare di mais o di frumento, con i bambini tutti attorno, si riprende il discorso: *Che cos'è?*
*La pannocchia!!*; *La spiga!!*
Continuando la conversazione si toccano le foglie, le radici, il fusto e ancora si chiede che cos'è ciò che stiamo guardando e toccando.
Nel gruppo comincia a serpeggiare incertezza, titubanza, si sente qualche parola a mezza voce: sicuramente i bambini hanno capito che le loro risposte non hanno soddisfatto. Adesso finalmente realizzano che la stessa domanda è già stata posta tre volte, ma non sanno più che cosa il loro interlocutore voglia sentirsi dire e così lo fissano negli occhi alla ricerca di una **inesistente risposta esatta.**
Si arriva a provare tenerezza per questi bambini perché nel desiderio di non deludere gli adulti (operatori, insegnanti, genitori), sono presi dall'ansia di trovare nella loro memoria la giusta etichetta, **rinunciando alla libertà di guardare semplicemente e descrivere**, prima ciò che avevano attorno, quando passeggiavamo nei campi, e adesso ciò che si mostra loro.
Questo è uno di quegli episodi che si ripetono sempre identici, tutti i giorni, in fattoria, eppure tutte le volte stupiscono, e ciò che più ci colpisce è appunto questa mancanza di libertà!

### Visione a grandangolo

Anche quando con i bambini si sradica un esemplare e lo si tiene lì vicino, alto quasi il doppio di loro, nessuno vede altro, vede oltre, magari finalmente la pianta delle pannocchie; tutti continuano a vedere la pannocchia. Eppure che cosa c'è di più imprevedibile e fantasioso di un bambino? E allora, che cosa condiziona così tanto i loro sensi da farli sembrare ingabbiati? E perché quasi si annullano, nelle risposte, le diversità individuali?
È normale che le cognizioni pregresse condizionino la lettura della realtà. Ma quanto è forte, duraturo e stereotipato quel condizionamento!
Quando finalmente riusciamo a **far ragionare i bambini in termini di organismo, di sistema vivente e non solo di un singolo componente** (ossia la pannocchia o la spiga), ci accorgiamo che nella mente dei bambini quel "pezzo" è realmente slegato dal sistema vivente pianta. Se chiediamo che parte è della pianta sono rari i bambini che arrivano a capire che è il frutto e forse ci arrivano per esclusione. Assolutamente nessuno riesce ad intuire che quella "peluria" in cima alla pannocchia ha a che fare con il fiore (fig. 1 a pag. 94) e che in fondo a ogni "filo" c'è un seme. Tutti sanno che quelli gialli sono i semi, ma se si chiede loro a che cosa servono, tutti rispondono "a fare la farina gialla", mancando completamente ancora una volta la logica della pianta che è quella di disseminarsi e riprodursi. In effetti il seme è tanto ricco di nutrienti per gli animali e quindi anche per l'uomo proprio perché la pianta lo "costruisce" come riserva alimentare per il suo germoglio.
Dunque non solo **i bambini vengono**

**istruiti a isolare gli oggetti della loro conoscenza**, a ridurre e disgiungere, ma imparano a farlo in un'ottica fondamentalmente, se non esclusivamente, antropocentrica che tiene ben separato, invece di integrare e collegare, ciò che riguarda o serve all'uomo da tutto il resto.
Una volta che ai nostri alunni è stato suggerito di **tenere aperti più ambiti**, quello della riproduzione della pianta, quello dell'alimentazione animale e quello dell'alimentazione specificamente umana, in fattoria si può arrivare a un'ulteriore articolazione dei ragionamenti. Se i semi servono alla pianta per disseminarsi, perché nella scarpata del fosso vicino o nel prato accanto troviamo tante piantine varie e nessuna pianta di mais (o di frumento, di orzo ecc.) nata casualmente trasportata dal vento? È una di quelle domande che l'educatore può far emergere dall'osservazione di una realtà a tutto tondo e che solo lì può essere realmente colta dal bambino nel suo significato. I bambini riceveranno la risposta dalle loro mani: quanta fatica dovranno fare per staccare quei semi così fortemente inseriti nel tutolo! Il vento non avrebbe mai avuto la forza di staccarli e spargerli in giro. Dunque la riproduzione di questa pianta dipende ormai esclusivamente dall'uomo e questo significa che l'uomo, nell'arco di molte migliaia di anni è riuscito ad addomesticarla completamente. E da questo concetto cardine, quello della domesticazione di piante e animali, la nostra passeggiata tra i campi può darci la libertà di navigare contemporaneamente in un ulteriore ambito, collegando un fatto botanico (la disseminazione) a un fatto di storia umana (il passaggio all'agricoltura e all'allevamento).
Questa è anche l'occasione per riflettere su un qualcosa di apparentemente contraddittorio. Una pianta coltivata è un oggetto naturale o artificiale?



## Seguiamo modelli

**In azienda agricola sono in effetti moltissime le occasioni per recuperare relazioni** che nella nostra mente, così come in quella del bambino, quasi non esistono. Il carattere sistemico del mondo rurale (ma una analoga considerazione può essere estesa a tutti i contesti di vita reale ed autentica) suggerisce e facilita a più livelli la messa in relazione piuttosto che la separazione, la problematizzazione dialogica piuttosto che la semplificazione.
Ciò che può accadere quando una classe va in fattoria è una proficua **contaminazione tra il sistema scuola e il sistema rurale.** È un po' ciò che accade quando non sappiamo se il treno su cui ci troviamo è fermo o si muove e per capire realmente ciò che succede dobbiamo guardare dal finestrino, fuori dal nostro sistema.
La fattoria didattica dà l'opportunità, specialmente agli insegnanti di sperimentare che esistono tanti modi di conoscere, e non ci riferiamo solo ai

Figura 1

I disegni sono di Giovanna Zanimacchia e gentilmente concessi da Silvana Negretto, editore del testo: *Extraterrestri in campagna. Quando ragazzi e insegnanti sbarcano in fattoria didattica*

metodi, ma anche e soprattutto alle idee fondanti che informano la conoscenza. È un'occasione per maturare la consapevolezza che ciò che si impara a insegnare ai bambini non è un fatto assoluto e imprescindibile, ma è il frutto di un *imprinting* socio-culturale talvolta tanto condizionante da non far vedere che fuori da quel sistema ci possono essere anche altre possibilità.
In effetti se tentiamo di leggere l'impostazione teorica che sottende all'episodio narrato vediamo che esso ubbidisce al meccanismo della **riduzione** (la pianta è ridotta alla pannocchia, la pannocchia è ridotta a oggetto dell'alimentazione umana), della **disgiunzione** (non ci si interessa al ruolo della pannocchia nella pianta) della **non problematizzazione** (le piante coltivate sono un oggetto naturale o un'invenzione dell'uomo?). Queste impostazioni costituiscono il nucleo più profondo e portante del pensiero occidentale e potremmo dire che ognuno di noi le assorbe, le respira e le trasmette senza nemmeno saperlo, perché fanno parte del nostro "sistema inerziale", il "treno ideologico" su cui viaggiamo. Si è guidati a un tipo di conoscenza tendenzialmente funzionale alla manipolazione utilitaristica di stampo antropocentrico e a una conoscenza che deve sempre far ordine semplificando e scegliendo tra il vero e il falso, rifiutando l'incertezza, la compresenza di elementi logicamente contraddittori.

## Un partner d'avanguardia

D'altra parte si può decidere che il legittimo approfondimento di un argomento circoscritto (ad esempio, l'alimentazione umana, come in fig. 2 a pag. 95) non possa prescindere da uno sfondo fatto di relazioni complesse: la pianta in natura, la sua domesticazione, gli altri animali che se ne cibano e così via.
Anche questo naturalmente è un modo di conoscere debitore di un'im-

postazione ideologica: si tratta del **pensiero complesso, sistemico mosso dai grandi cambiamenti scientifici propri del XX secolo** che hanno portato all'esigenza di superare la frammentazione derivante dal meccanicismo-riduzionismo, ridando la giusta attenzione alla globalità dell'oggetto o del processo che si intende esaminare. Questa visione olistica è parte del paradigma della complessità, secondo la quale l'uomo conosce non ponendosi come osservatore esterno e neutro, ma inevitabilmente e consapevolmente dall'interno della sua relazione con il tutto da cui egli è continuamente influenzato e modificato (sia nel corpo che nella mente) e che egli a sua volta contribuisce a modificare.

La realtà è mutevole, correlata, globalizzata e deve essere percepita in modo sempre più complesso; la scuola, così come la scienza, è chiamata a tenerne conto, a rinnovarsi integrando vecchi modelli che tendono a resistere e perpetuarsi, con nuove e alternative rappresentazioni. **In questo quadro l'azienda agricola può diventare per la scuola un partner fondamentale e strategico.** Sono già più di 2000 le Fattorie Didattiche accreditate in Italia. Un fenomeno in rapida espansione soprattutto a partire dai primi anni del nuovo millennio. La gita di fine anno in fattoria, specie per la scuola dell'infanzia e primaria, è diventata consuetudine così come la visita alle città d'arte per gli ordini di scuola superiori. Eppure la sensazione è che **la scuola abbia intuito ma non ancora colto appieno il reale valore di questo tipo di esperienza.**

Figura 2

L'azienda agricola è uno dei luoghi dove iniziano le cose umane, ossia è un luogo di trasformazioni primarie che passano attraverso la vita nelle sue manifestazioni vegetali e animali e nelle sue dimensioni micro e macroscopiche. Spesso non è solo luogo di lavoro, ma anche residenza di una o più famiglie in cui sovente è ancora possibile trovare bambini, adulti e anziani insieme. Gli ambienti sono variegati, dall'aperto al chiuso, passando per portici e rustici. In un'azienda agricola si applicano le tecnologie più varie, da quelle più primitive della zappa e simili, a quelle più pesanti, meccaniche e mastodontiche, a quelle più sofisticate, legate all'informatica e alla robotica, da quelle chimiche e inorganiche a quelle biologiche. In un'azienda agricola ci sono odori, profumi, bagnato, asciutto, caldo, fresco, pulito, sporco, vecchio e nuovo. In un'azienda agricola si vede nascere e allattare e si vede anche morire, c'è chi domina e chi è dominato. Insomma c'è proprio un po' di tutto, una realtà a tutto tondo che può funzionare rispetto alla scuola come una specie di mezzo di contrasto, in grado di **stanare i risultati di un modello scolastico ancora troppo nozionistico** e trasmissivo e contemporaneamente di **suggerire e facilitare un approccio cognitivo complesso.**

## Purché autentico

Può però anche accadere in fattoria didattica che sia il contesto rurale a venire addomesticato ad uso e consumo dell'utenza scolastica, e ciò è quanto di più sbagliato si possa fare. Certo è necessaria una mediazione da parte dell'operatore di fattoria, ma facendo ben attenzione ad evitare di creare una realtà fittizia fatta di "simil-aule" didattiche, cartelloni, "zoo" di animali, per rispondere alle aspettative dei bambini e di certi insegnanti. I bambini di oggi manca-

no di esperienza diretta in situazioni autentiche e il loro immaginario rispetto all'ambiente rurale, alimentato dai numerosi libri sulla fattoria, oscilla fra il quadretto bucolico e la realtà un po' arretrata e marginale[1]. Ricostruire con il contesto agricolo un ancoraggio scevro da stereotipi, colmare quell'enorme distanza che esiste tra l'ambiente urbano e quello rurale può significare rendere più evidente i legami fra il nostro vivere nel quotidiano e le risorse naturali da cui dipendiamo, legami che sempre meno riusciamo a percepire a causa del sistema di produzione e consumo a cui siamo assoggettati.
La mancanza di esperienza in contesti rurali e naturali è in realtà un aspetto che si colloca in una dimensione problematica più ampia che riguarda le nuove generazioni. Si parla di nativi digitali, immersi in una dimensione virtuale e *on line* della vita con tutte le implicazioni che questo può comportare. Crescere a stretto contatto con la tecnologia digitale costituisce un fattore imprescindibile del loro futuro, ma comporta anche che i ragazzi vivano sempre più confinati entro spazi chiusi (sia reali sia virtuali), progettati e costruiti per svolgere azioni programmate da adulti fin nei minimi dettagli. **Le esperienze primarie, dirette e quotidiane di contatto con la realtà vera, di incontro con oggetti concreti, sono drasticamente diminuite** e questo ha effetti potenzialmente negativi, non solo sul piano dei saperi ma anche su quello psico-fisico e relazionale. Anche di questo la scuola deve tener conto! Se fino a 50 anni fa, quando fuori dalla scuola la vita dei bambini era fortemente impregnata di esperienze concrete, le aule con le sedie e i banchi potevano anche essere considerati ottimi ambienti educativi, oggi che i bambini stanno a scuola fino a otto ore e una volta tornati a casa sono impegnati in corsi vari o si svagano con televisione e computer, i buoni ambienti educativi sono sempre più quelli esterni, capaci di stimolare contemporaneamente la sfera cognitiva, quella emotivo-relazionale e quella psicomotoria. Le Fattorie Didattiche, specie quelle che si concentrino sul fare e sul saper fare, rispondono a questo bisogno, e in modo tanto più efficace quanto più l'esperienza viene reiterata e incorporata in tutta la sua complessità.

## Servizi educativi in ambito rurale

Fattoria, podere, masseria, ma anche corte, cascina… sono tanti modi per indicare quella che in termini specialistici viene definita come "un'unità tecnico-economica costituita da terreni, […] ed eventualmente da impianti ed attrezzature varie, in cui si attua la produzione agraria, forestale o zootecnica ad opera di un conduttore, cioè, persona fisica, società od ente che ne sopporta il rischio aziendale"[2].
Stiamo parlando del mondo rurale che, seppur in crisi di occupati e di redditività, è costituito da oltre 1.620.800 aziende. Di queste, una piccola frazione all'interno dei processi di diversificazione e multifunzionalità che hanno connotato l'agricoltura negli ultimi vent'anni, ha scelto di proporsi come soggetto educante e di aprirsi all'incontro con la scuola e con le famiglie, diventando fattoria didattica (fig. 3), agrinido o agriasilo.
Un'azienda agricola diventa fattoria didattica attraverso un percorso di accreditamento generalmente normato a livello regionale che, nella stragrande maggioranza dei casi, implica l'obbligo di partecipazione ad un corso di formazione per operatori e la sottoscrizione di una *Carta degli impegni e della qualità*. In essa si trovano indicazioni in merito alle finalità e agli obiettivi, alle caratteristiche produttive e strutturali dell'azienda, all'accessibilità ed accoglienza dei gruppi, ai percorsi di formazione ed aggiornamento, alle metodologie didattiche, all'igiene e alla sicurezza, alle tariffe, ai controlli…
Indipendentemente che siano recenti o presenti sul territorio da vari anni, le Fattorie Didattiche han-

Figura 3

| | 2000 | 2002 | 2005 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fattorie didattiche | 258 | 444 | 620 | 1752 | 1936 | 2134 | 2412 |

Le Fattorie Didattiche sono oggi una realtà consolidata e diffusa praticamente in tutte le Regioni italiane. I picchi massimi si registrano in Emilia Romagna (330), Campania (303), Piemonte (274) fino a giungere alle 7 Fattorie Didattiche valdostane attive a partire dal 2011 (fonti: Orefice e Rizzuto, 2009; Coldiretti, 2011; Alimos, 2012).

[1] F. Bertolino, A. Piccinelli, A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova 2012.
[2] Istat, *Sesto censimento generale dell'agricoltura 2010*. **www.istat.it/it/censimento-agricoltura/agricoltura-2010**

no quale utenza di riferimento il mondo della scuola e, all'interno di questo, prevalentemente la scuola dell'infanzia e primaria. Le classi, accompagnate da insegnanti (e molto raramente alcuni genitori al seguito), incontrano e lavorano con un agricoltore, aderendo a proposte didattiche di mezza o una giornata, progettate e pubblicizzate dall'azienda stessa. Benché molte siano le variabili che entrano in gioco nel rendere ogni esperienza in fattoria unica ed irripetibile (tipologia del gruppo, durata della permanenza, tematiche affrontate, tempo meteorologico, imprevisti…) è però presente il rischio che la frattura tra l'ambiente rurale e naturale ed i luoghi di vita quotidiana sia così grande e profonda che i ragazzi condotti in visita non riescano a lasciarsi pienamente coinvolgere cogliendo il senso di quella esperienza nuova. **Fare esperienza in fattoria diventa infatti una questione di pedagogia interculturale** che richiede la massima attenzione e sensibilità nel costruire ponti per la comprensione reciproca di due culture: quella contadina, rurale, essenzialmente adulta testimoniata dall'agricoltore-operatore di fattoria didattica e quella cittadina, rappresentata dagli studenti della classe.

Se il confronto fra le due culture avviene sin dai primi mesi di vita, se il contatto con l'ambiente rurale è costantemente reiterato o addirittura ha carattere continuativo, i ponti si costruiscono più facilmente e spontaneamente! Grande attenzione allora ad un fenomeno recente, dinamico ed in pieno sviluppo, l'attivazione di servizi specificatamente dedicati alla prima infanzia in ambito rurale:

- **l'agrinido**, struttura realizzata all'interno di un'azienda agricola per bambini fino a tre anni di età;
- **l'agriasilo**, struttura che accoglie bimbi di età compresa fra tre e sei anni, sempre inserita in una azienda agricola;
- **l'agritata**, persona che accoglie un numero massimo di 5 bambini (oltre eventualmente a quelli già presenti nel contesto famigliare) di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni in un contesto aziendale rurale, per un massimo di 9 ore giornaliere.

Una ricerca condotta prevalentemente *on desk* ed affinata attraverso la consultazione di materiale bibliografico, contatti diretti e visite[3] ha evidenziato come, a partire dalla prima esperienza dell'Agrinido *La Piemontesina*, situato in frazione Mandria, nei pressi di Chivasso (TO), si sia giunti in poco più di un lustro ad oltre una ventina di strutture attive, con una eterogenea distribuzione regionale: 4 in Piemonte, Lazio e Marche, 3 in Lombardia e Veneto, ed a seguire una in Campagna, Friuli Venezia-Giulia, Sicilia, Toscana, Trentino e Umbria. È un fenomeno in netta diffusione per quanto riguarda la fascia di età dei più piccoli (agrinido), mentre non sembra radicarsi l'offerta rivolta ai bambini di età compresa tra i tre e i sei anni. L'agriasilo, se assimilato ad una scuola dell'infanzia, si trova infatti a cercare uno spazio all'interno di un sistema pubblico/privato caratterizzato da un lato da una capacità di copertura della domanda pressoché totale e dall'altro dall'obbligo di utilizzo di educatori necessariamente in possesso della laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Per quanto riguarda le agritate, ci si riferisce invece ad un servizio sperimentale attivato in Piemonte nel 2012 nell'ambito di una collaborazione tra l'Amministrazione regionale e la Coldiretti, che in parziale analogia con gli agrinidi tende da un lato a sopperire alle carenze dell'assistenza infantile statale, dall'altro a dare risposta all'esigenza interna alle imprese agricole di diversificazione economica, di integrazione del reddito, di occupazione e imprenditoria declinata al femminile (si veda **www.piemonte.coldiretti.it**).

Quella dei servizi educativi in ambito rurale è in sostanza un fenomeno in forte espansione capace di ricucire un legame spezzato e promuovere nei bambini consapevolezza e identità ecologica; una realtà che andrebbe agevolata e valorizzata sia dal punto di vista normativo, sia da quello della riflessione pedagogica e didattica che può nascere dall'incontro fra insegnati e operatori in fattoria.

## L'unitarietá del sapere

Nelle nuove *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*[4] vi è un paragrafo sull'organizzazione del curricolo che affronta il tema delle aree disciplinari: *Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare.*

Al di là del fatto che vi sono, almeno per la scuola secondaria di primo grado, elementi sovrastrutturali (tempo scuola rigidamente parcellizzato, sempre più difficoltà ad effettuare compresenze fra docenti, libri di testo…) che sembrano contraddire quanto qui ben espresso, sembra evidente che **la capacità di integrare i diversi contributi disciplinari**

---

[3] F. Bertolino, T. Morgandi, *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agriasili, agrinidi, agritate*, in T. Grange (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, ETS, Pisa 2013.
[4] Regolamento MIUR 16.11.2012 "Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89", p. 12.

**è finalmente riconosciuta come indicatore di qualità nei processi di insegnamento e apprendimento**[5]. Quello della frammentazione della conoscenza è del resto un problema culturale denunciato ormai da molti[6] e ben presente anche all'interno della comunità scientifica la quale in passato, proprio grazie all'iper-specializzazione, ha aumentato in maniera vertiginosa la sua produzione. Oggi i confini disciplinari sembrano stare un po' stretti addirittura in ambito accademico!

La scuola, che da sempre avrebbe dovuto lavorare per quell'unitarietà del sapere che la visione riduzionista tende invece a spezzare, sembra non aver mai compreso fino in fondo l'importanza di integrare i diversi modi di guardare alla realtà per dare senso a nozioni ancora troppo spesso acquisite come isolate da un quadro di riferimento complessivo[7]. Complici i libri di testo, il sapere scolastico è infarcito di stereotipi, nozioni, nomenclature e predominanza di certi approcci su altri, a testimonianza di un'educazione che pare incapace di rinnovarsi andando oltre i confini molto rigidi che ha attribuito al sapere.

Eppure chi si sta formando, non avendo chiara la cornice epistemologica entro la quale si è sviluppata una certa conoscenza, non dovrebbe trovarsi di fronte ad uno scenario frammentato e costellato da informazioni-nozioni slegate tra loro. Non è certo un caso se le conoscenze scientifiche apprese a scuola rimangono altro rispetto al modo di osservare sé stessi e il mondo. **C'è bisogno di una conoscenza che "includa", che non produca cioè quel senso di estraneità nella percezione di se stessi in riferimento al sapere acquisito.** Le conoscenze debbono essere organizzate in una rete concettuale complessa, flessibile, utilizzabile come griglia di riferimento per capire noi stessi e ciò che ci circonda. C'è bisogno, ad esempio, di applicare il sapere alle questioni socio-ambientali che sempre più diventano prioritarie e per far ciò un sapere quantitativamente consistente ma scarsamente organizzato non serve a molto.

E che cosa se non l'esperienza diretta aiuta a connettere il sapere e renderlo inclusivo in riferimento a se stessi? **L'esperienza fa emergere le giuste domande** simultaneamente e consente all'insegnante-educatore di guidare i ragazzi alla ricerca di significati che vanno ben oltre le etichette e le categorie imposte dal sapere formale. Chi lavora con i bambini sa bene che con loro esplorare che cosa si nasconde sotto la scorza delle parole non è un'operazione così difficile. I bambini non ragionano per categorie, i bambini narrano storie e pensano difficile[8]! Siamo noi che proponiamo loro un sapere frammentato, irrigidito in termini scientifici che impediscono la ricerca di significati. Nei bambini la rete di conoscenze in formazione è flessibile e aperta ad accogliere non solo nuovi saperi, ma anche nuovi modi per far interagire quei saperi. Il destreggiarsi nella complessità è un problema più di noi adulti! È per questo che un'esperienza a tutto tondo, come quella possibile all'interno di una fattoria didattica, ha un valore aggiunto di cui è bene essere consapevoli. **Andare in fattoria significa, infatti, percepire ancor meglio interdipendenze e legami, significa avere l'opportunità di costruire modelli complessi e sistemici.** Significa partire dal grano e arrivare alle tagliatelle, perché i confini del campo non sono stretti e rigidi come quelli dell'aula e tutto attorno c'è una realtà che non necessariamente deve essere spiegata per far intuire quanto sia connessa quella pianta con la pasta che ho nel piatto. L'esperienza in un contesto reale e complesso attiva inoltre, più dell'esperienza necessariamente confinata che è possibile svolgere all'interno delle mura scolastiche, la componente emotiva e affettiva che insieme a quella psicomotoria e cognitiva rende il sapere davvero significativo[9].

Ma anche l'esperienza in contesti reali e complessi ha dei limiti dal punto di vista educativo. Da un lato va mediata senza snaturarla, e solo chi è davvero esperto di quel contesto è in grado di far ciò, dall'altro non può che essere un'esperienza in molti casi estemporanea o comunque non continuativa. Ed ecco che allora anche le esperienze in un certo senso simulate che è possibile svolgere nella quotidianità scolastica acquistano un significato prezioso e complementare rispetto a quanto per esempio è svolto in fattoria. Per l'ambiente rurale di cui ci stiamo qui occupando, la quotidianità può essere certo garantita in quelle scuole di montagna che progressivamente una politica incapace di investire sul futuro sta spazzando via. Oppure, per i più piccoli, in quelle strutture che nonostante tutto e con una certa difficoltà si stanno via via diffondendo: gli agriasili e gli agrinido. Ma per quella moltitudine di bambini e ragazzi metropolitani? Beh… per loro il corpo (i sensi e il movimento), la mente (nelle sue dimensioni cognitiva, psichica e affettiva) e le diverse rappresentazioni della realtà (le varie discipline) possono riconnettersi in quelle esperienze straordinarie che sono gli **or-**

---

[5] In realtà già nelle indicazioni del 2004 e del 2007 era stata espressa con una certa forza questa idea sebbene in termini che apparivano più ostici. Un esempio: "Dentro la disciplinarità anche più spinta, […] va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte" (All. B al DL 59\2004, p. 6).

[6] Un nome illustre fra tanti: E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000.

[7] M. Angelotti, A. Perazzone, M.D. Tonon, F. Bertolino, *Educating the Educators. Primary Teacher Education*. In: D. Gray, L. Colucci-Gray, E. Camino (edited by), *Science, Society and Sustainability. Education and Empowerment for Uncertain World*, Routledge, New York 2009, pp. 154-187.

[8] L. Muntoni, *I bambini pensano difficile. L'organizzazione delle idee nella scuola dell'infanzia*, Carocci Faber, Roma 2005.

[9] J. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.

**ti scolastici**[10]. Zappare la terra, seminare o mettere a dimora piantine, prendersene cura quotidianamente imparando a rispettare i tempi e a riconoscere i bisogni, significa acquisire consapevolezza del cibo come bene collettivo e riappropriarsi almeno in parte di quell'identità ecologica che ci permette di sentirci connessi con quegli ecosistemi naturali da cui traiamo il nostro sostentamento.

E l'esperienza virtuale? L'esperienza del mondo agricolo che i nostri ragazzi fanno stando ore davanti al video di un pc connessi a *browser games* quali *Farm Town* o *Ifarm*, *Farmerama* o *Farmville*? Un'esperienza dai connotati paradossali, condotta stando seduti alla scrivania, nell'isolamento della propria stanza e con pochi minuti per veder crescere il raccolto; un'esperienza priva di contatto, calore, odore, rumore, affetti, pericoli… Se, come abbiamo cercato di sostanziare fin qui, l'esplorazione della realtà è biologicamente connaturata al processo di conoscenza perché, in quanto animali, abbiamo bisogno di agire e muoverci in essa, certo il click del dito sul mouse che ci fa interagire con uno schermo non ha nulla di assimilabile al sapere che include di cui parlavamo poc'anzi. E quindi? Può questo evitarci di fare i conti con qualcosa che per molti ragazzi sta diventando comunque esperienza primaria? Siamo convinti che **analizzare criticamente e utilizzare dal punto di vista educativo storie, personaggi, materiali e giochi molto conosciuti ed amati dai ragazzi, può configurarsi come una delle modalità a disposizione dell'educatore per far riflettere sui simboli e sui modelli che dominano l'immaginario collettivo dell'ambiente rurale.** Si tratta certo di smascherarne i limiti, gli aspetti paradossali e problematici, ma anche di riconoscerne la potenzialità e la funzione "ponte" che possono avere rispetto all'esperienza reale di questo contesto sempre più estraneo. Talvolta dietro rappresentazioni fantastiche, caricaturali e stereotipate si nascondono aspetti della realtà che possono essere svelati con un po' di ironia per ri-motivare non solo lo studio scolastico, ma anche l'esperienza diretta.



### Le radici lontane dell'orto scolastico

Se la scuola possiede un campicello sperimentale, vi si farà la prova di varie colture, massime delle annuali, con particolare riguardo ai sistemi di concimazione. Né disdegni il maestro di servirsi, ove il campicello manchi, degli esperimenti nei comuni vasi di terracotta, come si è largamente praticato, e con buon successo, in Francia. Specialmente adatto è questo espediente per dimostrare gli effetti della concimazione chimica, dove dandone in giusta misura, dove in eccesso, dove in difetto, e dove non dandone affatto. Il sistema dei vasi si presta poi a preferenza del campicello per dimostrare i vantaggi della buona esposizione, collocando per esempio due medesime piante, l'una bene e l'altra male. In ogni caso il maestro può trar profitto dalla visita dei campi meglio coltivati nei dintorni.

*I programmi scolastici per la scuola elementare del 1905*, R.D. n. 45 del 29.01.1905

## Un poker di libri

Quattro carte uguali ma di seme diverso conferiscono al giocatore di poker una certa tranquillità. Egli non ha la certezza di avere successo, ma sicuramente giocherà la mano. Sia che vinca sia che perda avrà aumentato la sua esperienza.

Ecco il perché del titolo. In questo contributo vengono presentati quattro testi che nella loro estrema varietà (autori, finalità, stile narrativo,…) possono contribuire a dare forza e sicurezza a diverse categorie di giocatori: insegnanti, educatori, operatori di aziende agricole, genitori. Tutti trattano di Fattorie Didattiche.

Iniziamo dal più recente della serie, *Scuola in fattoria: educare a km 0* di Cristina Bertazzoni. Si tratta di un testo composito in cui viene promossa l'idea di una pratica educativa che, analogamente al processo di azzeramento della filiera agricola per favorire il rapporto diretto tra consumatore e produttore, possa mettere in contatto il bambino con l'ambiente naturale e rurale del proprio territorio. In questa prospettiva numerose sono le problematiche affrontate: perché è importante realizzare un progetto integrato e permanente tra scuola e fattoria? Perché la fattoria deve proporsi come un laboratorio? Quali giochi proporre per far diventare la fattoria una vera e propria scuola all'aperto? Ed è proprio a quest'ultima domanda che l'autrice, valorizzando le sue competenze nelle dinamiche di gruppo e tecniche di animazione e didattica attiva, tenta di dare risposta nella seconda parte del volume. Suddivisi per destinatari (scuola dell'infanzia, primo e secondo ciclo della scuola primaria) vengono infatti descritti 50 giochi già pronti con le istruzioni per realizzarli e tanti suggerimenti affinché contadini e insegnanti siano stimolati ad incontrarsi in quello spazio intermedio tra azienda agricola e scuola che si chiama appunto Fattoria Didattica.

---

[10] Ecco alcuni riferimenti interessanti su questo tema: F. Capra, *Ecoalfabeto – L'orto dei bambini*, Nuovi equilibri, Montebelluna (TV) 2005; A. Vanzo, A. Trabuio, L. Delloste, *Guardiamoci intorno e sporchiamoci le mani*, Perdisa Ed., Bologna 2007; Slow Food Campagna "Orto in condotta", **www.slowfood.it/educazione**; E. Bertoncini, *Orti scolastici. Esperienze di orticultura didattica a scuola*, **http://ortiscolastici.blogspot.it**

Pensate anche al presente e provate a vivere in modo sostenibile, sembra dirci Caterina Bernardi. Sì, perché leggere il suo libro *Una Bambina e tanti animali* (ed anche quello precedente *Le storie della fattoria*) significa ripercorrere le sue scelte di vita (prima cittadina con la concreta prospettiva di diventare insegnante, poi contadina con una gran voglia di incontrare ed educare bambini) e di cuore (verso i bipedi Matteo e Raja e i tanti quadrupedi pelosi che rispondono ai nomi di Gala, Juan, Ulisse, Fina, Luisa…).



Ventitré brevi racconti che, nella miglior tradizione di autori come Herriot e Durrel, riescono ad avvicinarci alla comprensione del vivere in una vera fattoria di montagna (esiste proprio, si chiama Fattoria l'Aurora e si trova in Val Curone, sopra Alessandria) attraverso una serie di incontri e di eventi. Impressiona, noi cittadini immigrati digitali, riscoprire la stretta relazione tra i ritmi della natura e quelli umani, tra l'allevare/coltivare e l'uccidere/raccogliere per mangiare, tra i momenti in cui la vita sboccia e quando finisce. Si può leggere in solitudine, tutto d'un fiato o a pezzetti, così come a voce alta per qualcun altro, piccolo e grande che sia. Non c'è una morale, ma una voglia dell'autrice di condividere le sue passioni, le sue fatiche, le avventure di Raja, la sua bambina.

Caterina, Matteo e la piccola Raja, vivono e conducono una azienda agricola particolare per tanti motivi, tra cui quello di essere una Fattoria Didattica.

Ed è di Fattorie Didattiche in senso stretto che si parla in modo approfondito nel terzo dei testi analizzati: *Fattoria didattica, come organizzarla, come promuoverla*, di Giuseppe Orefice e Margherita Rizzuto, che non risente minimamente del suo anno di pubblicazione, il 2009, e si presenta ancora come il più completo manuale per operatori di Fattorie Didattiche. Il testo, frutto dell'impegno di due addetti ai lavori con esperienza nel campo della educazione alimentare, della didattica e comunicazione rurale, della valorizzazione del territorio, si articola in quattro parti:

**1.** *Le Fattorie Didattiche, cultura rurale e multifunzionalità:* a partire dalle prime espe-rienze europee viene tracciata la storia delle Fattorie Didattiche per poi entrare nell'ambito della normativa vigente;

**2.** *Il marketing e la comunicazione delle Fattorie Didattiche*: qui viene affrontato il tema della relazione con il settore turistico e scolastico, dell'organizzazione per ri-spondere a bisogni e aspettative e della promozione;

**3.** *Le basi pedagogiche delle Fattorie Didattiche*: in cui ai fondamenti e alle finalità educative si aggiungono considerazioni su alcuni aspetti pratici che vanno dal trasporto, all'allestimento dei pasti, alla valutazione delle esperienze svolte…;

**4.** *Strumenti didattici*: nel quale vengono fornite indicazioni per la progettazione di percorsi didattici, nonché 18 esemplificazioni comprensive di schede pratiche.

Per concludere un testo che abbiamo scritto noi e che, senza troppa modestia, ci permettiamo di presentare a completamento del *poker*. *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica* è un libro suddiviso in due parti. La prima, scritta da Annamaria Piccinelli, permette di sbirciare in presa diretta e senza disturbare quella specialissima comunità di animali che sono i bambini, i ragazzi e i loro insegnanti, facendo scorgere cose che normalmente non si vedono. Vengono documentate sotto forma di diario le osservazioni di dieci anni di esperienza, raccontando i comportamenti, le reazioni, le emozioni, le paure, ma soprattutto il tipo di "attrezzatura" culturale con cui i nuovi cittadini digitali iperprotetti sbarcano nello strano mondo della Fattoria. E accanto a loro gli insegnanti che, non più mimetizzati nel loro normale *habitat*, si trovano nella necessità di ridefinire il ruolo, le relazioni, le abitudini, mettendo a nudo una interessante varietà di comportamenti.

I nodi critici e le riflessioni emerse, le potenzialità e le criticità del contesto rurale quale ambiente educativo vengono riprese e sviluppate nella seconda parte del libro da un pedagogista, Fabrizio Bertolino, e da una docente di didattica delle scienze naturali, Anna Perazzone. I due ricercatori allargano lo scenario e attraverso dati, riferimenti bibliografici e analisi specifiche, chiariscono come le Fattorie Didattiche possano rispondere da un lato ai bisogni dei cittadini del nuovo millennio e dall'altro alla necessità di educare ad un presente capace di progettare futuri sostenibili.

E per finire, chi non si accontenta di avere un *poker* di assi, ma vuole l'intero mazzo di carte, può consultare nel sito di SIM, la bibliografia tematica *Educare in campagna: libri, articoli,… per lettori appassionati* contenente oltre un centinaio di indicazioni di testi monografici, contributi in volumi, articoli su riviste e materiali didattico-operativi inerenti le Fattorie Didattiche.

**Fabrizio Bertolino**
*Ricercatore in Pedagogia Generale - Università della Valle d'Aosta*
**Anna Perazzone**
*IRIS – Istituto di Ricerca Interdisciplinare sulla Sostenibilità, Università di Torino*
**Annamaria Piccinelli**
*Operatore e formatore di insegnanti e imprenditori nell'ambito delle Fattorie Didattiche*

C. Bertazzoni, *Scuola in fattoria: educare a km 0*, Informatore Agrario, Verona 2013, pp. 160

C. Bernardi, *Una bambina e tanti animali. Storie vere di natura e di vita in fattoria*, Salani editore, Milano 2012, pp. 248. Copertina di Giulia Orecchia, disegni interni dell'autrice

G. Orefice, M. Rizzuto, *Fattoria didattica. Come organizzarla, come promuoverla*, Agra, Roma 2009, pp. 200

F. Bertolino, A. Piccinelli, A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto editore, Mantova 2012, pp. 234. Copertina di Davide Ceccon, disegni interni di Giovanna Zanimacchia

## Pillole

### INCANTO

E così anche le smorfie di disgusto, la tentazione di tornare sul pullman per scappare dall'odore inatteso del caseificio, dopo qualche tempo non ci sono più. I ragazzi non se ne accorgono neanche, ma io li osservo e, una dopo l'altra, le mani allentano la presa sulle narici per potersi invece assicurare bene alla balaustra e protendersi per non perdere nemmeno uno dei gesti esperti, forti ma pacati, ripetuti sempre perfettamente uguali che il casaro compie ad ogni caldaia nell'estrarre la bianca, calda, morbida e tondeggiante cagliata.

[*Extraterrestri in campagna*, 2012: p. 44]

### SORRIDERE

Il primo a prepararsi sulla scaletta è sempre un insegnante. La porta si apre: guardo in viso la persona e le sorrido, ma ancora prima, per una frazione di secondo, istintivamente, furtiva e fulminea, indago in un'altra direzione.
Scarpe con il tacco?
Scarpe comode, ma belle?
Scarpe comode e da strapazzo?
Paradossalmente di fronte al tacco ho imparato a essere possibilista: potrebbe essere un'ingenuità dovuta a imperizia, distrazione, forza dell'abitudine, a cui però si è disposti a porre rimedio in corso d'opera accettando di sporcarsi pur di partecipare alle attività. Lo scarponcino un po' usato non offre una garanzia assoluta, ma è certo di buon auspicio. Al contrario la scarpa comoda, ma bella e pulitissima, praticamente non lascia speranze: prospetta una giornata diversa dal solito sì, ma all'insegna più del relax che della partecipazione.

[*Extraterrestri in campagna*, 2012: p. 102]

### DOMANDE SCOMODE

Cosa si risponde alla domanda a cosa servono i maiali nella fattoria? Cosa si risponde sul destino dei vitellini, dei polli e delle galline vecchie…?
In questo caso non si tratta solo di affrontare la questione della morte, c'è il problema che in fattoria si alleva, si fa nascere con lo scopo premeditato di uccidere al momento giusto. Di nuovo si presenta il problema dello scollamento tra mondi: ciò che è naturale nella realtà della fattoria diventa crudeltà all'esterno. Come far avvicinare queste due culture?

[*Extraterrestri in campagna*, 2012: p. 147]

### PAURA

Alla mia sollecitazione qualche braccio comincia a protendersi lentamente nell'atteggiamento di chi deve fare un agguato. La gallina si gira guardando con la coda dell'occhio e aumentando il suo verso, così il braccio, nonostante fosse ancora ben distante, scatta indietro. […]
Li ho messi alla prova fin troppo e ora mostro loro quanto è semplice, basta infilare la mano sotto.
Un po' di tensione si scioglie e qualcuno si mostra già un po' più carico per provare. Il momento è solenne, una sorta di prova d'iniziazione, ma finalmente ecco il primo uovo, gli occhi sgranati e felici "È caldo! senti!". Tutte le manine vorrebbero toccare la meraviglia, non curanti nemmeno di qualche traccia di cacca. Naturalmente adesso non si può essere da meno, i tentativi aumentano, e così, dopo un po' costretti in quel piccolo angolo di pollaio, rientriamo trionfanti con 4 o 5 uova nel cestino. Ma le prove non sono ancora finite.

[*Extraterrestri in campagna*, 2012: p. 28]

### RAPPRESENTAZIONI

In generale il mondo agricolo presentato in questi libri è idilliaco: l'ambientazione è infatti essenzialmente diurna, in giornate di sole splendente presumibilmente primaverili o estive. Tutti i colori sono vivaci: l'erba è verde, il cielo azzurro, i trattori rossi o blu, i vestiti sgargianti.
Tutte le azioni si svolgono in luoghi puliti, quasi asettici, non solo privi di rifiuti, fango, escrementi di animali, ma anche di sfalci, potature, cumuli di terra. Fanno eccezione i maialini spesso immersi in un bagno di fango!! […]
I libri creano una rappresentazione distorta che carica di aspettative…, le fattorie si adeguano e costruiscono una realtà finta in cui soddisfare tali aspettative. Il richiamo funziona, l'utente è contento, ma dal punto di vista educativo nulla è stato aggiunto alla capacità di capire veramente il significato di un ambiente tanto lontano.

[*Extraterrestri in campagna*, 2012: pp. 137-138]

### ENTUSIASMO

Dapprima è la forma di questo albero, così invitante e accogliente, a far sì che i bambini ci si annidino sotto senza quasi bisogno di dirlo e poi, non appena il primo scorge il frutto più familiare, la mela, l'albero diventa tutto loro:
"Le mele!"
"Ah, eccole!"
"E anche lì, e lì!"
"Guarda maestra!"
Come se ogni volta scoprissero un tesoro. E si allungano e saltano e vorrebbero afferrarle, addentarle con gusto, tirando fuori tutto quell'entusiasmo che sembrerebbe rimasto in noi da quando eravamo ancora dei primati frugivori.

[*Extraterrestri in campagna*, 2012: p. 15]

### DISGUSTO

"È vero che dobbiamo toglierci le scarpe e le calze?"
"Ma è obbligatorio?"
Chiedono preoccupati.
Mentre lavorare con le mani è tutto sommato più naturale o per lo meno più concepibile, l'idea di affondare i piedi in questi mucchi di grappoli freddi, pronti a crepare e lasciare andare il loro liquido, rende inizialmente sempre piuttosto perplessi anche i più decisi.
Alla fine questa è l'attività che risulta forse più gradita e divertente: entrati nell'ordine d'idee di bagnarsi e sporcarsi i piedi, i bambini non vorrebbero più smettere e bisogna convincerli ad uscire per far entrare il gruppo successivo.
Scatta un meccanismo paradossale per cui quello che comportava inizialmente quasi disgusto, affondare i piedi nel mosto, diventa bello, divertente, entusiasmante, tanto che un bambino un giorno ha urlato:
"Mi fa schifo, ma è bellissimo!"

[*Extraterrestri in campagna*, 2012: p. 31]

## Fattorie Didattiche: tra sogni e realtà

**Premessa**

Nella *Legge Regionale n. 4 del 31 marzo 2009 relativa alla "Disciplina dell'agriturismo e della multifunzionalità delle aziende agricole"* della Regione Emilia-Romagna, il contesto che ha agito da apripista per lo sviluppo delle Fattorie Didattiche (FD) nell'ambito del nostro Paese, tali realtà vengono definite come:
"…le imprese agricole singole o associate, che svolgono oltre alle tradizionali attività agricole, anche attività educative rivolte ai diversi cicli di istruzione scolastica e alle altre tipologie di utenze, finalizzate:
a) alla conoscenza del territorio rurale, dell'agricoltura e dei suoi prodotti ed in generale del legame esistente fra alimentazione e patrimonio storico-culturale;
b) all'educazione al consumo consapevole attraverso la comprensione delle relazioni esistenti fra produzione, consumi alimentari ed ambiente, nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile;
c) alla conoscenza dei cicli biologici animali e vegetali e dei processi di produzione, trasformazione e conservazione dei prodotti agricoli locali in relazione alle attività agricole praticate in azienda."
Ad una lettura seppur superficiale di quanto sopra riportato, appare subito l'ampio potenziale educativo che viene attribuito a queste realtà, riconducibile al loro ruolo in ambiti complessi come quelli riferibili all'educazione alimentare, all'educazione alla ruralità e quindi all'educazione alla sostenibilità.



**Dall'educazione alimentare… all'educazione alla sostenibilità**

Per quanto riguarda **l'educazione alimentare** molta strada sembra sia già stata percorsa, anche alla luce della sua importanza e spendibilità dal punto di vista educativo. Le Fattorie Didattiche sul territorio nazionale, infatti, sono ricche di proposte educative e di percorsi di educazione alimentare strettamente connessi alle produzioni delle singole aziende ed alle caratteristiche dell'ambiente e del territorio in cui le stesse sono inserite. Non di rado, inoltre, nelle FD l'educazione alimentare è affrontata a partire da una sua ampia interpretazione, che arriva a toccare la promozione di consapevolezza sulla vocazione agroalimentare del nostro Paese, i prodotti tipici e le tradizioni che caratterizzano le produzioni locali.
La legislazione nei diversi contesti regionali ha quindi spesso semplicemente acquisito e fatto proprio questo patrimonio di esperienze e di pratiche virtuose, fornendo indicazioni e suggerimenti per un loro ulteriore sviluppo in un'ottica di sistema territoriale. Negli obiettivi delle attività in fattoria sono così confluiti, più ambiziosamente, la promozione, il rafforzamento ed il mantenimento, attraverso il comportamento alimentare, del legame con il territorio, la sua storia e le sue tradizioni.
Se da questo punto di vista la legislazione relativa alle Fattorie Didattiche e le pratiche educative sembrano muoversi con una certa coerenza e sintonia, non si può sempre dire altrettanto se si utilizza come chiave di lettura l'educazione alla ruralità. A tale proposito si invita a riportare la memoria sulla nascita delle Fattorie Didattiche nei vari contesti internazionali, a partire dall'idea di ri-avvicinare gli abitanti delle città alla campagna, per osservare come l'obiettivo delle FD, anche se formulato in termini molto semplici, sia da considerarsi ben più ambizioso di quello che oggi viene loro diffusamente attribuito.
**L'educazione alla ruralità** richiede infatti una riflessione in grado di fare propri ed abbracciare temi che, a partire dalle produzioni delle singole fattorie-aziende, vadano a coinvolgere più in generale gli stili di vita individuali e soprattutto richiamino il dibattito sul rapporto tra ambiente urbano e ambiente rurale. Anche se un'analisi dettagliata delle problematiche e delle tematiche che tale rapporto richiederebbe di affrontare esula dagli obiettivi di questo breve contributo, è importante almeno ricordare la sempre più elevata quota di popolazione che vive nelle città. Le conseguenze di ciò vanno ad influenzare in modo pesante sia la qualità delle aree urbane, con gli stili di vita sempre più impattanti dei loro abitanti, che la qualità delle aree rurali e/o naturali, che vengono conseguentemente abbandonate, diventando vittime dell'incuria e del dissesto idrogeologico. Se le cause di tali problemi vedono la coesistenza di fattori sia socio-economici, che ecologici e culturali, le Fattorie Didattiche potrebbero assumere un ruolo strategico nell'ambito delle risposte educative possibili. Si verrebbero così a configurare ruoli forti per queste aziende; ne sono un esempio la valorizzazione dei saperi tradizionali e delle diversità locali, la valorizzazione della cultura e dell'immagine sociale delle realtà rurali, la promozione di attenzione sui fattori socio-economici e antropologici che agiscono sulla scelta dei cibi e sulla loro funzione simbolica e relazionale, l'informazione sugli aspetti storici del cibo come segno di identità etnica, religiosa e culturale. Se a ciò si aggiunge la prospettiva che si apre relativamente **all'educazione al consumo critico e consapevole nella prospettiva della sostenibilità**, allora si compone un quadro che diventa progressivamente più articolato e complesso. Relativamente ai temi sopra richiamati, infatti, il confronto tra quanto proposto nella legislazione e la realtà delle Fattorie Didattiche, porta alla luce alcune importanti ed evidenti criticità. Ragionare su queste ultime può così rappresentare l'occasione per sviluppare pienamente il ruolo di queste fattorie, nonché per potenziarne lo sviluppo e la fruizione.

**… per progettare il domani**

Se si pone l'attenzione al ruolo delle FD in relazione agli ambiti sopra richiamati (educazione alimentare, alla ruralità ed alla sostenibilità), emerge da subito il bisogno di aprire la riflessione coinvolgendo anche i soggetti a cui le proposte didattiche vengono rivolte. Risulta così evidente che il ruolo e le caratteristiche delle FD possono essere interpretati solo se li poniamo in relazione con il mondo della scuola, l'utenza principe di queste realtà. Si possono così evidenziare alcune luci ed ombre, essenzialmente correlabili ad alcuni diffusi stereotipi. La scuola si reca in queste aziende con l'obiettivo di incontrare la campagna, i suoi abitanti ed i suoi prodotti, in altre parole, il mondo rurale, con le sue pratiche e le sue tradizioni. La Fattoria Didattica viene quindi considerata come un luogo dove i bambini possono finalmente vedere dal vivo alcuni animali. Ma se

guardiamo da vicino questo rapporto dipinto con toni talvolta piuttosto stucchevoli, possiamo rimanere sorpresi dall'osservare alcuni elementi che rompono questa idilliaca raffigurazione. Se ne riportano solo alcuni, a titolo di esempio (Bachiorri & Puglisi, 2010, dati non pubblicati): le visite in fattoria vengono realizzate essenzialmente in primavera (verso la fine dell'anno scolastico), le fattorie più visitate sono quelle che possono essere raggiunte comodamente in pullman, non esistono contatti preliminari all'uscita (se non per gli aspetti esclusivamente logistico-organizzativi) tra operatori della fattoria e docenti, talvolta gli studenti vengono lasciati totalmente in gestione agli operatori, l'utenza di queste realtà è concentrata quasi totalmente nelle scuole dell'infanzia o alle scuole primarie. Esistono quindi alcuni meccanismi "viziosi" che caratterizzano le pratiche tra molte FD e scuole: uscite in fattoria viste come gite scolastiche, docenti (quasi esclusivamente di discipline e/o di area scientifica) poco coinvolti nelle attività, esperienze "mordi e fuggi" che non hanno né un prima né un dopo entro la scuola, percorsi didattici che si rivolgono a bambini piccoli e che prediligono l'aspetto ludico-emotivo-affettivo. Le origini di queste criticità hanno spesso un peso molto variabile e strettamente connesso ai singoli contesti analizzati. La sensazione, tuttavia, è che mediamente, nonostante le eccezioni e le esperienze realmente virtuose che si possono osservare nei diversi contesti territoriali, la scuola non abbia ancora colto pienamente il valore della didattica in fattoria ed allo stesso tempo, le fattorie non abbiano ancora esplorato percorsi educativi per la scuola che interiorizzino gli ambiti dell'educazione alla ruralità ed alla sostenibilità ma si siano piuttosto concentrate in larga parte sull'educazione alimentare. Conseguenza di ciò è la sofferenza di alcune realtà, che non riescono a trasformare in una nuova progettualità le difficoltà incontrate: come rispondere ad un contesto scolastico che con sempre maggiori difficoltà riesce a realizzare delle uscite didattiche in fattoria ("Perché devo progettare nuovi percorsi, se poi vengono così poche classi durante l'anno? Io ho altro da fare…" si chiedono alcuni operatori)? Come pensare-progettare nuovi percorsi maggiormente complessi che portino ad un'estensione e ad una maggiore diversificazione delle tipologie di utenti?



Tali difficoltà chiaramente nascondono bisogni e aspettative spesso disattesi ma allo stesso tempo aprono la porta ad identificare nuove potenzialità e nuovi ruoli per le Fattorie Didattiche. Dicendo ciò, si vuole pensare ad un ruolo per queste aziende come "presidi della sostenibilità" sul territorio e richiamare quindi importanti esperienze che già sono in corso e che dovrebbero trovare solamente maggiore diffusione e riconoscimento. Si pensi al ruolo delle Fattorie Didattiche nell'ottica dell'**educazione alla biodiversità** (si richiamano a riguardo le esperienze degli "Agricoltori custodi"), ma anche ad un'utenza maggiormente diversificata: scolastica così come extra-scolastica. E allora, si può pensare di portare anche gli studenti dei licei e delle scuole superiori nelle FD, vincendo ciò che forse questo nome porta erroneamente ad evocare ("cose da bambini"), per far riscoprire il significato di parole "fuori moda" come: **lavoro manuale, fare, creare, attendere.** E si può anche pensare di canalizzare nuovi interessi e bisogni; ipotizzando corsi estivi, doposcuola, fattorie sociali, percorsi per anziani ecc.

Molto di tutto ciò, come detto, esiste già, nelle pratiche virtuose e nelle esperienze cariche di entusiasmo di molti operatori del settore. Si tratta di dare ascolto a queste voci, ripulendo quel po' di retorica che aleggia nell'aria e che caratterizza l'idea di mondo rurale che ci portiamo appresso, talvolta figlia del disconoscimento della sua importanza per il nostro essere cittadini, così come di un legame interrotto tra uomo e natura.

Non ci resta che prendere questi stimoli, suggestioni ed esperienze e porli alla base di un nuovo vigore ed entusiasmo per ridisegnare nuove idee e nuovi ruoli per le Fattorie Didattiche ai tempi del web 2.0.

**Antonella Bachiorri**
*Centro Italiano di Ricerca ed Educazione Ambientale (C.I.R.E.A.)*
*Dipartimento di Bioscienze - Università degli Studi di Parma*

# Una pasqua ebraica... In diretta!



## Presentazione

Vi è un'esperienza in Terra Santa, nel villaggio di Nevè Shalom: una comunità in cui cristiani, ebrei e musulmani vivono insieme in pace, ognuno rispettoso del suo vicino e delle sue tradizioni. In questo villaggio ciò che poteva essere un problema è divenuto punto d'incontro: la celebrazione delle diverse festività religiose, che avviene ogni anno proprio nella scuola, addobbata con i simboli di tre festività, scelti per ciascuna religione.

**Valori come libertà, identità, responsabilità, cooperazione, nella scuola debbono trovare spazio in tutte le discipline**, come una forma di attenzione trasversale a carico di tutti i docenti. La religione, anche e soprattutto a scuola, può essere elemento di costruzione nell'educare a riconoscere il valore di ogni persona in quanto tale, come pure il valore della diversità visto come principio arricchente, e non solo come tolleranza.

"Nell'insegnamento della religione cattolica... a partire dal confronto interculturale e interreligioso, l'alunno si interroga sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi... In tale contesto si collocano gli strumenti per cogliere, interpretare e gustare le espressioni culturali e artistiche offerte dalle diverse tradizioni religiose e l'Insegnamento della Religione Cattolica... Emerge così un ulteriore **contributo dell'IRC alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso**" (*Traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli Obiettivi di Apprendimento della religione cattolica per il Primo Ciclo di istruzione*).

Nel desiderio di operare con profitto, rinnovando una didattica coerente con le linee educative della scuola, si è scelto di lavorare su un progetto che coinvolge le classi terze, riguardante la Pasqua ebraico-cristiana. Realizzato con una metodologia creativa, per un periodo di tempo che si colloca nei mesi di febbraio e marzo, intende mostrare le risorse di dialogo presenti nell'IRC, l'attenzione all'interdisciplinarietà, il confronto con una società sempre più multietnica e religiosa.

La festa della Pasqua si pone al centro sia dell'Ebraismo che del Cristianesimo. Tra gli obiettivi dell'IRC nel primo ciclo d'istruzione vi è quello di rilevare la continuità e la novità della Pasqua cristiana rispetto a quella ebraica. Occorre quindi conoscere gli eventi di entrambe, confrontarne gli elementi, spiegarne simboli e riti.

Nella tradizione ebraica la veglia di Pasqua ruota attorno al racconto del libro dell'Esodo in cui è narrata la liberazione del popolo d'Israele dalla schiavitù egizia. Da generazioni innumerevoli, per Israele il momento privilegiato per passare la fede è la notte in cui il capofamiglia narra l'*Haggadà di Pesach* ai bambini, cioè i racconti dell'Esodo, anche attraverso storie in forma di leggenda, per spiegare in forma bella ed efficace il testo biblico (tradizione midrashica).

La Pasqua è anche evento fondante del Cristianesimo, che trasforma la storia degli uomini in storia di salvezza, attraverso l'intervento di un Dio che sconfigge la morte.

Si inizia così un percorso che prevede diverse tappe, partendo dal testo scolastico in uso e dall'accostamento ad alcuni brani biblici, continuando con la visione di un

film adatto, schede, lavori in gruppo con costruzione di cartelloni e oggetti particolari, attività di canto e danza, realizzazione di un articolo per il giornalino scolastico, attività di verifica.
Il punto culminante di tutta l'attività è dato da una vera rappresentazione della cena pasquale ebraica, allestita in palestra, con la presenza di tutti i bambini, gli insegnanti e i rappresentanti dei genitori. La "festa" non prevede soltanto il racconto degli eventi come avviene nella Pasqua ebraica ancora oggi, ma anche la spiegazione dei cibi particolari che vengono poi assaggiati, e si conclude con canti ebraici e danze. In un momento centrale della festa viene presentata anche l'Ultima Cena di Gesù, facendo comprendere che non era una cena qualsiasi ma il memoriale della Pasqua ebraica, permettendo così di cogliere subito il collegamento con la Pasqua cristiana.
Gli alunni rispondono sempre con entusiasmo ai vari momenti di tutto il percorso, e ottenere il coinvolgimento intellettuale e affettivo dei bambini non è cosa di poco conto. Stimolare una motivazione intrinseca all'apprendimento è infatti fattore determinante per la facilitazione dell'apprendimento stesso e del lavoro scolastico in genere.
Quando, generalmente nelle classi quinte, gli alunni si accosteranno allo studio delle grandi religioni, tra cui l'Ebraismo, o quando si avrà l'occasione di parlare della Shoah, le riflessioni si inseriranno in un tessuto in cui è già presente la conoscenza del popolo ebraico, con la sua storia, la sua fede, la sua memoria e le sue feste. Un popolo che avranno già imparato a conoscere e rispettare, sulla cui fede la religione cristiana affonda pienamente le sue radici.
"È importante sapere che gli altri possono conservare la loro identità senza che tu debba perdere la tua"[1].

## Il buongiorno si vede dal mattino

Settembre, classe III A, prima lezione di Religione del nuovo anno scolastico.
Dopo i vari saluti di rito – "Ciao, maestra, come stai?" –, le domande sulle vacanze appena trascorse – "Avete passato bene l'estate? Tu dove sei stato?" –, i sorrisi e le attenzioni dovuti ad ognuno, arriva il momento di entrare nel vivo: occorre ora far partecipi i bambini del programma che verrà svolto in questo anno scolastico.
Stimolare la curiosità e l'interesse, porre obiettivi da raggiungere insieme: ecco ciò che mi guida in questa prima lezione. E non solo in questa.

[1] E. Loewenthal, *L'Ebraismo spiegato ai miei figli*, Bompiani, Milano 2002.

“Maestra, che cosa facciamo quest’anno?”
Non è che si faccia proprio una gran fatica a stimolare l’interesse di alcuni di loro.
“Ah, bambini, quest’anno faremo insieme delle cose bellissime!”
“Che cosa, che cosa?”
Guardo i miei alunni e sorrido. Tu mostra un po’ d’entusiasmo, e li hai già coinvolti.
“Secondo voi, che cosa potremo fare , di cosa parleremo?”
“Di Gesù!”
“Facciamo le scenette!”
“Andiamo in sala video!”
“Facciamo i cartelloni. No, i giochi!”
“E tu, Marta, cosa dici?” chiedo alla piccola tutta seria, seduta in uno dei banchi della prima fila. I suoi grandi occhi scuri mi guardano dietro le lenti un po’ spesse degli occhiali.
“Mah, penso che parleremo di Gesù…”
“Come in prima e in seconda, allora”, replico.
“Sì, sì”.
“Magari ci dici delle cose nuove”, aggiunge Davide, sempre pronto.
“Quest’anno, bambini, faremo qualcosa di diverso”, dichiaro con aria un po’ misteriosa.
Faccio una pausa, facendo scorrere lo sguardo tra i miei piccoli alunni, da sinistra a destra, e dal fondo fin verso i banchi più vicini. La loro curiosità aumenta, sto preparando il terreno.
“Quest’anno parleremo un po’ meno di Gesù, rispetto agli altri anni. Non che ce lo dimentichiamo, eh, bambini, no. Però, insomma, siete più grandi, ed è ora di affrontare anche argomenti nuovi, imparare cose nuove. Siete d’accordo?”
Arriva qualche “sì” più o meno convinto, più o meno timido.
“Ad esempio”, continuo, “conosceremo alcuni personaggi dell’Antico Testamento. Sapete che cos’è l’Antico Testamento?”
“Boh!” dice qualcuno.
“No”, aggiunge qualcun’ altro.
Molti tacciono.
“Io lo so! Io lo so!” Luigi alza la mano e la voce per richiamare l’attenzione e per l’entusiasmo di conoscere la risposta: “È una parte della Bibbia! Vero?”
“Bravo, Luigi!”, rispondo io con fare sorpreso e ammirato insieme, “è proprio una parte della Bibbia, quella più antica, quella più grande. E tu come lo sai? Chi te l’ha spiegato?”
“Me l’ha detto la mamma”, afferma sicuro.
“E poi a casa ho la Bibbia per i bambini e ogni tanto la leggo”.
“Allora, bambini, Luigi ha ragione...”
Ecco fatto. Le basi per le prossime lezioni di Religione sono state appena gettate.
Oh, certo, sono, appunto, solo le basi. Molto lavoro ci sarà da fare per compiere un lungo itinerario, che porterà gli alunni alla conoscenza dell’antico popolo ebraico; agli elementi essenziali della Bibbia; alla scoperta dei personaggi principali dell’Antico Testamento; per giungere infine, attorno al mese di marzo, al momento culminante: una vera e propria rappresentazione della cena pasquale ebraica.
Verrà proposto anche il confronto con la Pasqua cristiana, rilevandone la continuità e la novità rispetto a quella ebraica, così come sottolineato dagli Obiettivi specifici di Apprendimento per la Religione cattolica.
Nella prossima lezione annuncerò alla classe che, in primavera, ci sarà una grossa sorpresa…
E via così, bambini miei, verso una conoscenza che è un’avventura.
Il cammino è appena cominciato.
Buon viaggio!

## Conosciamo la Pasqua ebraica

Dopo aver dedicato alcune lezioni a conoscere quel libro speciale che è la Bibbia – argomento affrontato più o meno verso la metà del primo quadrimestre – e alcuni personaggi della storia della salvezza nell’Antico Testamento (Abramo, Giacobbe, Giuseppe), presentiamo agli alunni la figura di Mosè e gli avvenimenti riguardanti l’esodo del popolo d’Israele dall’Egitto. Ci vogliono diversi incontri per approfondire il tema.
Iniziamo con l’accostarci al libro di testo. Un paio di facciate, con spiegazioni, disegni, domande, presentano **Mosè il liberatore**: la sua miracolosa salvezza nelle acque del fiume Nilo quando era ancora un neonato; la sua fuga dall’Egitto quando, divenuto adulto, scopre la sua origine ebraica e giunge ad uccidere un egiziano; la chiamata di Dio a liberare il suo popolo, sul monte Sinai davanti a un roveto ardente; le dieci piaghe inviate da Dio all’Egitto poiché il Faraone si oppone alla liberazione. Infine,

la notte dell'esodo; l'attraversamento del Mar Rosso; i quaranta anni nel deserto; le Tavole della Legge; l'arrivo a Canaan, terra promessa.
Si guardano le immagini, si legge il testo. Io spiego, faccio domande, ascolto i miei alunni.
Il libro spiega in maniera chiara anche la celebrazione del ***seder***, cioè della cena pasquale ebraica così come viene vissuta ancora oggi dal popolo ebraico. Vengono presentati tutti i cibi consumati durante la cena, con la precisa spiegazione dei loro significati. Ci soffermiamo in modo approfondito su questa parte, perché, tra non molto, ci appresteremo a fare più o meno la stessa cosa.
Leggo anche alcuni passi scelti in precedenza dalla Bibbia. È importante accedere direttamente alla fonte principale che è la Sacra Scrittura: gli alunni sono invitati ad accostarsi, così, a questo testo sacro, letterario e religioso insieme, di fondamentale importanza per la fede del popolo ebraico, come di quello cristiano.
Nella seconda parte della lezione propongo sempre schede di approfondimento: si tratta soprattutto di colorare, ritagliare, incollare, costruire lavoretti. In tanti anni di insegnamento ho potuto raccogliere un bel po' di materiale da utilizzare a scuola. I bambini amano molto questo momento! Possono esprimere la loro creatività, lavorare a coppie o in gruppo; non è più richiesto quel tipo di attenzione che connota la lezione frontale, il lavoro è più "leggero", piacevole.
Spesso invito i bambini a disegnare sul loro quaderno di Religione alcuni avvenimenti o momenti della storia che li hanno colpiti in particolare, consigliando loro di aggiungere i "fumetti", facendo così parlare i personaggi.
Beh, non so dire quanto siano speciali! Spesso mi hanno fatto ridere con discorsi e commenti improbabili, buffi, pieni di simpatia. E a volte mi hanno commosso perché davvero i bambini dicono, nella assoluta semplicità e spontaneità, delle verità di fede di per sé non facili a comprendere. Leggere per credere!

## Una storia da vedere

"Bambini, la prossima settimana andiamo in sala video!"
Questo era l'annuncio fatto alla classe al termine della lezione scorsa. Era stato accolto quasi da un'ovazione.
Oggi dunque, come promesso, si va a vedere un cartone animato che, pur con qualche libertà artistica, narra con immagini accattivanti e musiche coinvolgenti le vicende di Mosè tratte dal libro dell'Esodo.
Raggiungiamo l'aula-tv. I bambini sono piuttosto eccitati.
"Matteo, non stare lì in fondo con Francesco, venite più avanti, che c'è posto. No, Marta, non potete stare in due su una sedia sola… Luigi, adesso però metti via le figurine. Tu Simona vieni in prima fila che così ci vedi meglio. Michele, via i piedi dalle sedie! Non siamo mica nel salotto di casa tua!"
Prima di iniziare, ancora alcune precisazioni: "Allora, vi ricordo che non potete interrompere la visione del film appena vi viene in mente di parlare, altrimenti coprite le parole mentre tutti stiamo ascoltando. Se c'è qualcosa che non avete capito, se avete una domanda da fare, alzate la mano e aspettate un attimo. Può darsi che io blocchi il filmato e vi risponda subito, oppure aspetto la conclusione di una scena importante, e poi vi do la parola. Se pensate che la domanda è solo una vostra curiosità e agli altri compagni non interessa, potete venire qui vicino a me, e farmela sottovoce. Tutto chiaro? Allora possiamo cominciare".
A questo punto non c'è più bisogno di raccomandazioni: il filmato parte e i piccoli studenti ne vengono immediatamente catturati.
La visione dura un'intera lezione, cioè quasi due ore.
Al termine, è già ora di ricreazione, così rimettiamo in ordine le sedie e torniamo in classe.
"Allora, la prossima settimana parleremo di ciò che avete visto, e faremo un po' di lavoretti. Non dimenticate che si avvicina la sorpresa… Vi ricordate?"
"Sììì! Ma maestra, ma quando ce lo dici che cos'è?"
"Presto, presto! Voi tenetevi pronti, mi raccomando! Ci vediamo mercoledì prossimo!"

## Passo dopo passo

Nella lezione successiva è necessario accompagnare gli alunni alla comprensione e rilettura degli avvenimenti conosciuti, prima attraverso la lettura della Bibbia e del testo scolastico, e poi attraverso la visione del film. Si confrontano immagini, musica, e dialoghi con ciò che si è già appreso in precedenza.

Quindi, via ai commenti e alle domande: "Che cosa vi ha colpito di più? Quale è stata la scena più bella? Perché ti è piaciuta? Era contento Mosè di andare dal Faraone per dirgli di liberare il suo popolo? Ma secondo voi perché il Faraone si è comportato così? Quali erano le dieci piaghe? Ricordiamole insieme…". E avanti così, fino agli avvenimenti conclusivi della storia.
In queste discussioni può saltar fuori di tutto. Ad esempio, scopro che una delle dieci piaghe d'Egitto era la "mucca pazza"! O che la moglie del Faraone si chiamava "Faraona"… Ma c'è anche qualcuno che ora ha capito perché d'estate, ad esempio, si sente dire alla tv che è iniziato "l'esodo" degli italiani dalle città verso i luoghi di vacanza.
Al termine di questo passaggio tutti gli alunni hanno ben chiara la vicenda.
E adesso facciamo un altro passo.
"Ora bambini vi distribuirò dei disegni da colorare, che raffigurano i vari momenti della storia. Potete lavorare in coppia. Colorate bene, poi attaccheremo questi fogli su alcuni cartelloni, così abbiamo tutta la vicenda ricostruita".
Per questo lavoro occorre praticamente tutto il tempo di lezione che rimane, dopo i commenti fatti precedentemente. Ora la storia di Mosè campeggia sui cartelloni appesi a un muro dell'aula, ben visibili a tutti.
Infine, faccio in tempo a dire ai bambini di portare a scuola, per la volta successiva, brillantini e pennarelli coprenti, tipo vernice. Chi vuole farlo liberamente, però, perché anch'io porterò un po' di materiale. Il fatto è che, spesso, saltano fuori dagli astucci impreviste collezioni di pennarelli profumati, metallizzati, brillantini misti a colla, e quant'altro. Allora chiedo se vogliono condividere un po' delle loro cose. Il materiale non basta mai. I pennarelloni oro e argento si scaricano alla velocità della luce…
Alla prossima!

## Andante con brio

Entro in aula carica di roba: cartoncino nero in quantità, cartoncino bianco, pennarelli grandi e coprenti di vari colori, brillantini (che a termine lezione avrò addosso dappertutto e mi avranno trasformato in una star pronta per una serata scintillante!) e una chitarra, più tante copie di un canto ebraico.
È ora di rivelare agli alunni che la sorpresa annunciata sta per realizzarsi: ci stiamo preparando per rivivere anche noi, come il popolo ebraico fa ancora oggi, la festa di *Pesach*, con la celebrazione del *seder*, la cena pasquale. Sarà un'esperienza bellissima, che ricorderanno a lungo. È necessario precisare che sono stupiti, eccitati, contenti?
Spiego agli alunni che oggi realizzeremo degli oggetti diversi, a seconda che si sia maschi o femmine.
I bambini costruiranno una *kippa*, il tipico copricapo degli uomini ebrei. La faranno col cartoncino nero, e la decoreranno con brillantini e colori. Spiego che la *kippa* significa rispetto verso Dio, e sua protezione: "Posate la vostra mano sulla testa, fate la prova! È come la mano di Dio che vi protegge".
Si comincia con un paio di sagome rotonde già pronte, da riportare sul cartoncino, ritagliare, decorare, pinzare. Si lavora in coppia, per aiutarsi meglio. "Marco, tu tieni ferma la sagoma e Paolo la disegna sul cartone, poi vi date il cambio e lui aiuta te". Alla lavagna disegno un po' di possibili decorazioni da cui prendere spunto per abbellire la propria *kippa*, ma alcuni alunni sono già abbastanza creativi da soli, mentre altri hanno bisogno di consigli quasi passo passo, o di asciugare le chiazze di oro colate dappertutto. Successivamente cominciano a esserci i primi bambini che provano a mettersi in testa il loro capolavoro!
Alle bambine viene consegnata una sagoma che rappresenta la menorah, il tipico candelabro a sette braccia, un simbolo ebraico. Esse devono riportarlo sul cartoncino bianco e decorarlo in modo prezioso, aggiungendo anche le fiammelle: non possiamo mica lasciare il candelabro spento!
Per una bella ora la classe è in fermento, in movimento. "Maestra, si è scaricato l'argento!" "Te lo presto io!" "Maestra, ti piace come è venuto?" "Ma lui si tiene tutti i brillantini e non li dà a nessuno!" "Ma maestra, non faccio ridere con questo coso in testa?!"
Alla fine, tutti i lavori sono pronti. Li appoggiamo sopra qualche mensola per farli asciugare bene. Ecco una cosa che i genitori non hanno mai il piacere di godersi: i lavoretti tutti insieme, tutti diversi nei loro colori, nelle forme più o meno precise; sembrano un po' come i bambini: con colori decisi, dalla personalità forte, o delicati e pieni di grazia… Sono un piacere per gli occhi, e una gioia per il cuore, che si tratti di campanelle di Pasqua, o di piccoli presepi natalizi, o di altri oggetti creativi. Non finisco mai di stupirmi davanti a tanta bellezza.
È ora di abbracciare la chitarra. Distribuisco le copie del canto ebraico, comprensivo di traduzione in italiano. Proviamo a leggerlo, quindi a cantarlo. Dopo due o tre prove, i bambini lo hanno già imparato. È molto festoso: *Qol - rinna(h) - wishua(h) be ahalé - zaddiqim . Yemin - yemin - yemin - Adonai òsa(h) - hayl*, che significa "Voci di giubilo e vittoria nelle tende dei giusti! La mano del Signore ha fatto meraviglie!"
In un altro momento, in accordo con le insegnanti di classe, porterò fuori dall'aula tre o quattro alunni di ogni classe terza, per provare insieme una semplice danza ebraica da fare sulle note di questo canto.
Le bambine vengono invitate a portare a scuola, per la festa, un semplice *foulard* che metteranno in testa, e a indossare la gonna: "Non una mini, eh, bambine, ma comunque una gonna semplice, non tirate fuo-

ri quella elegantissima per le occasioni speciali! E non andate a comprarla apposta, mi raccomando! Se non ce l'avete, non importa, vanno venissimo anche i vostri soliti pantaloni…"
Oggetti, canto e danza andranno ad abbellire la festa che ormai ci apprestiamo a vivere: una Pasqua ebraica… in diretta! Ci siamo arrivati!

## Che la festa abbia inizio!

Qualche giorno prima della rappresentazione della cena pasquale ebraica inizio a portare a scuola, un po' alla volta, una serie di oggetti che serviranno allo scopo.
Nell'ultimo Consiglio di Interclasse, con la presenza dei rappresentanti dei genitori, era stata spiegata l'iniziativa, invitando tutti ad una fattiva collaborazione. I genitori si lasciano coinvolgere volentieri, accettando anche di fare alcuni acquisti necessari con i soldi della cassa scolastica della classe, organizzandosi anche per scattare fotografie e chiedendo al Capo d'Istituto la possibilità di riprendere la festa con una cinepresa, per poi realizzare un DVD.
Ai genitori spetta quindi portare: rotoloni di carta per coprire i numerosi tavoli su cui mangeremo, piatti, bicchieri, posate di plastica e tovaglioli di carta. Acquisteranno anche almeno tre confezioni di agnellino pasquale dolce, di quelli che si vendono in questo periodo che è vicino alla Pasqua. A scuola non possiamo certo mangiare l'agnello arrosto, così lo sostituiamo con quello dolce (una volta ci siamo fatti preparare dal fornaio un grande pane a forma di agnello: non era dolce, ma è stato apprezzato!). Spetta a loro anche portare a scuola alcune confezioni di pane azzimo, bottiglie di acqua e di aranciata rossa, un po' di ovetti di cioccolato e dei vasetti di miele.
Io e Simone, il mio collega di Religione – insieme copriamo l'orario di tutte le classi terze dell'istituto – non abbiamo da lavorare di meno e, in due o tre giorni, la stanzina che i bidelli usano per riporre un po' di cose si riempie ben benino: la chitarra e tutte le copie dei canti; un CD di musica ebraica; un grande piatto su cui riporre i cibi tipici della cena; un candelabro a sette braccia; un calice e una patena; un tappeto da mettere ai piedi del tavolino dell'Ultima Cena; una brocca, un asciugamano e un catino; tre piadine. E ancora: vasetti di vetro in cui porre delle candeline; un portauovo con un uovo sodo; una ciotola con la salsa *charoset*; un po' di sedano e lattuga; un tovagliolo bianco ricamato per coprire le azzime (piadine).

Gli impiegati della segreteria ci vedono passare carichi di roba e sorridono. Non è la prima volta che assistono a questa specie di trasloco, che si ripete ormai tutti gli anni, in primavera!
I bidelli, da parte loro, erano stati avvisati almeno un mese prima della data del fatidico avvenimento – segnata subito sul calendario – perché, come sempre e gentilmente, si danno da fare per allestire la grande tavolata a ferro di cavallo nella palestra della scuola, e poi a ripulire tutto; con un po' d'aiuto anche da parte nostra, beninteso! Anche la palestra era stata prenotata un po' di tempo prima, avvisando le eventuali classi che ne avrebbero dovuto usufruire nelle due ore di quel pomeriggio perché potessero, per questa volta, lasciarla libera.
*Dulcis in fundo*, una nostra collega che insegna Inglese è sempre disponibile, tutti gli anni, a portare a scuola parecchi tralci di edera, che usiamo per abbellire i tavoli, e spesso aggiunge un paio di vasi di fiori: grazie!
Così, possiamo cominciare: ci fermiamo a scuola nella pausa pranzo e iniziamo ad apparecchiare i tavoli già sistemati. Ormai siamo diventati velocissimi: rapidamente srotoliamo la carta per le tovaglie, mettiamo piatti, bicchieri e tovaglioli con un po' di creatività, accendiamo i lumini dentro ai vasetti di vetro e li distanziamo sui tavoli. Prepariamo i piattini col pane azzimo e altri con gli ovetti di cioccolato; decoriamo ben bene con l'edera e con fiori, e riempiamo il grande piatto posto al centro della tavola con tutti i cibi-simbolo: erbe amare, tre azzime – sono le piadine – coperte da un tovagliolo, la salsa *charoset*, un agnellino dolce, l'uovo sodo, la coppa di vino.
A parte allestiamo un piccolo tavolino su cui porre il calice, la patena con sopra una azzima, un lumino e, ai piedi del tavolo, su un tappeto, poniamo la brocca, il catino e l'asciugamano: serviranno per spie-

gare che l'Ultima Cena di Gesù era proprio una cena pasquale ebraica, e ne attualizzeremo il ricordo.
Infine accendiamo il candelabro; il CD con una gioiosa musica ebraica ("Gioisci, Gerusalemme!", dicono le parole in ebraico) è pronto per l'avvio; abbassiamo le tapparelle per creare un po' d'atmosfera.
Ci fermiamo un attimo a rimirare, nel silenzio, la grande tavolata apparecchiata. Cogliamo al volo questo momento in cui tutto sta per iniziare. Noi ce lo stiamo già gustando, è un attimo che diviene quasi già Presenza… Che meraviglia si ripete ogni volta!
Ma mancano loro, i bambini! Andiamo, ora siamo pronti!

## A tavola!

Nella penombra, gli alunni, accompagnati dagli insegnanti di classe, vengono invitati ad entrare in silenzio. Arrivano, le bambine con in mano la loro *menorah*, e i bambini con le loro *kippa* in testa… o, almeno, ci provano a tenerle su!
È bellissimo vederli entrare a bocca aperta, stupiti davanti a questa tavolata da sposi, con la musica che li aspetta, e le luci di lumini e candelabro che brillano. Si vede, sono emozionati, mentre fanno il giro dei tavoli senza fiatare.
Ma il silenzio dura poco. Ecco che si precipitano ai tavoli. Mentre la musica viene lasciata come sottofondo, gli alunni vengono aiutati ad accomodarsi. Quindi, si dà loro il benvenuto:
"Finalmente, bambini, siamo arrivati al momento che aspettavamo da tanto! Avete visto che bella tavolata? Sentite la musica? È un canto ebraico, sapete? Vi piace? Ora posate pure accanto a voi candelabro e *kippa*, e prepariamoci ad ascoltare… Dov'è Paolo?"
Paolo è il bambino più piccolo di tutte le classi terze – abbiamo controllato le date di nascita! – dato che, secondo il rituale ebraico, gli spetta rivolgere le caratteristiche domande: "Perché questa notte è diversa da tutte da tutte le altre notti? Perché tutte le altre sere mangiamo pane lievitato e questa sera solo azzimo? Perché questa notte restiamo ancora alzati e non andiamo a letto presto?"
"Perché eravamo schiavi del Faraone in Egitto, ma il Signore nostro Dio ci ha liberati, con mano forte e braccio disteso", rispondiamo per bocca del maestro Simone che rappresenta il capo-famiglia: inizia a questo punto l'*Haggadah di Pesach*, cioè il racconto dei prodigi che Dio ha compiuto per liberare il popolo ebraico dalla schiavitù dell'Egitto. Tutta la cena pasquale rappresenta un grande insegnamento.
Il racconto viene fatto, proprio come avviene durante il *seder*, in prima persona plurale: "Quella notte di plenilunio, tanti anni fa che non si possono nemmeno più contare, Dio ha liberato anche noi dalla schiavitù d'Egitto".
C'è non solo il "dovere del ricordo, ma anche quello dell'immedesimazione. Noi siamo usciti dall'Egitto… Noi e non soltanto loro"[2].
Si snoda così tutto il racconto che i bambini già conoscono per averlo approfondito in classe, ma che ora possono rivivere, in certo qual modo, in prima persona e anche come "popolo".
Viene richiamato in maniera particolareggiata il significato dei cibi posti sul grande vassoio:
• **l'agnello:** col suo sangue sono segnate le porte delle case degli ebrei, salvati così dalla decima e ultima piaga;
• **l'uovo sodo:** la sua forma è segno del ciclo del tempo, ma anche della durezza della vita in schiavitù;
• **le erbe amare:** ricordano l'amarezza della schiavitù, ma sono anche segno della primavera che rinnova la natura;
• **il pane azzimo:** è il pane non lievitato, mangiato in fretta, in piedi, pronti a partire;
• **la salsa *charoset*:** impasto di frutta che ricorda la malta usata per fare i mattoni, usati per costruire le piramidi in Egitto durante la schiavitù;
• **la coppa di vino:** segno della Terra Promessa.
Al termine del racconto, fatte alcune domande per verificare "sul posto" se hanno ben capito la storia, si accendono tutte le luci e anche il sottofondo di musica ebraica viene alzato un po' di volume.
I bambini vengono ora invitati a mangiare e bere, cosa che fanno con entusiasmo, anche quelli che solitamente sono più restii e un po' schizzinosi. Naturalmente abbiamo delle regole precise da rispettare, siamo a scuola: niente cibi preparati da casa, ma solo confezionati. Ecco perché è tutto già pronto, acquistato in negozio: il pane azzimo; la salsina che è sostituita da miele un po' denso; l'agnello è quello dolce; le erbe non vengono assaggiate, così come l'uovo sodo, sostituito però da un po' di ovetti di cioccolato per ogni bambino. Infine, al posto del vino, si propone l'aranciata rossa.
Molti fanno il bis del pane azzimo spalmato di miele, e dell'agnellino dolce; gli ovetti spariscono alla velocità della luce, e noi maestre non finiamo più di riempire i bicchieri! È proprio festa.
Dopo che, così ci sembra, gli alunni sono sazi di cibo e di allegria, è il momento di fare una parentesi: attraverso una dinamica che utilizza oggetti specifici, viene rapidamente presentata ai bambini l'Ultima Cena di Gesù con i discepoli.
La scena si sposta sul tavolino allestito a parte, collocato al centro della sala, come a chiudere idealmente lo spazio creato dalla tavolata posta a ferro di cavallo. Chiamo dodici bambini a fare cerchio attorno a me, che spiego il racconto della lavanda

[2] E. Loewenthal, *Haggadah, il racconto della Pasqua*, Einaudi, Milano 2009, p. 134.

dei piedi, mostrando ai bambini il catino, la brocca e un asciugamano. Ecco, soprattutto, il momento in cui Gesù, vero Agnello di Dio, dona il suo Corpo e il suo Sangue. Sì, egli ha usato proprio un pane azzimo, e una coppa di vino del *seder*.

Con questa dinamica si vogliono raggiungere tre obiettivi:

- far comprendere che **l'Ultima Cena di Gesù** non era una cena qualsiasi, ma proprio il **memoriale della Pasqua ebraica**;
- porre le basi per le successive spiegazioni e approfondimenti riguardanti la Pasqua cristiana, che gli alunni conoscono già, ma che qui viene richiamata in modo nuovo;
- cogliere fin da subito il collegamento tra Pasqua ebraica e Pasqua cristiana, per arrivare più tardi a rilevare la continuità e la novità di questa rispetto a quella (secondo quanto formulato negli OSA di IRC).

I rappresentanti dei genitori, nel frattempo, si danno da fare con cinepresa e macchina fotografica, seguiti anche da almeno un insegnante che fa lo stesso.

È quasi ora di chiudere. Il tempo stringe e tra poco i bambini che devono viaggiare in pulmino per andare a casa verranno chiamati dal suono della prima campanella.

C'è ancora tempo, però, per fare insieme il canto ebraico che è stato insegnato, suonato con la chitarra e accompagnato dalla danza di alcuni alunni. Sempre suggestivo. Facciamo anche il bis.

Ultima sorpresa: facciamo eseguire un canto molto allegro, mimato, che i bambini non avevano mai sentito: Il mar si aprì, e il popolo passò. *Il mar si serrò, l'Egitto sprofondò! E gli israeliti lodavano il Signor!* Gesti, canti, risate e… sì, un po' di confusione. È una festa, no?

Partecipazione ed entusiasmo da parte di tutti sono la vera coreografia che accompagna questa bellissima esperienza.

Mentre, infine, tutte le classi tornano in aula, noi insegnanti di Religione, i bidelli e qualche genitore disponibile, facciamo pulizia! Non ci vuole poi molto: in mezzora circa la palestra torna più o meno come nuova.

Ma, ora, profuma di vita.

I bambini sono andati, la musica e i canti sono cessati, tutto è pulito e le tapparelle abbassate…

Ma chi potrà dimenticare ciò che, insieme, si è vissuto?

## E adesso?

Che cosa mai potrà seguire a un incontro come quello avuto nella lezione precedente?

Potrà esserci ancora qualcosa di entusiasmante, o quantomeno interessante, coinvolgente, dopo aver vissuto un'esperienza così particolare e inusuale? Viene proprio da dire: "E adesso? Che facciamo?"

Beh, siamo a scuola, no? Perciò opero in questo modo: nelle lezioni successive alla rappresentazione della Cena Pasquale ebraica presento agli alunni alcune schede di rinforzo, in cui essi ritrovano gli elementi già incontrati sia nella storia raccontata sia nella festa vissuta. Ciò permette ai bambini di rendersi conto personalmente di quello che hanno appreso, e a me di comprendere se c'è ancora qualcosa da chiarire, approfondire, correggere.

Quindi gli alunni sono invitati a disegnare sul loro quaderno ciò che li ha più colpiti, aggiungendo anche una breve riflessione, un commento personale. "Abbiamo vissuto una bellissima festa di Pasqua in diretta!", "È stato bello essere insieme tutti noi bambini delle tre classi", "Mi ha colpito quando io e Camilla ci siamo sedute vicino a tutti i cibi e al candelabro a 7 braccia, perché da lì si vedeva tutto ed è stata la più grande emozione della mia vita!", "Mi è piaciuto quando mangiavamo i cibi e quando la maestra faceva finta che l'aranciata rossa era vino!", "È stata un'esperienza strepitosa che capita solo una volta!", "A me è piaciuto quando la maestra Antonietta ha imitato Gesù nell'ultima cena, perché l'ha imitato bene", "Le maestre hanno fatto troppo! Grazie!", "Mi è piaciuto quando la maestra ha detto: *Quando sentite la musica, entrate!*, e noi ci siamo emozionati!", "A me è piaciuto tantissimo quando ci hanno dato il pane azzimo con il miele perché mi sembrava di essere un'ebrea…". Sono alcuni dei pensieri che hanno riportato.

Tutto ciò serve per valutare il livello di comprensione del messaggio trasmesso, la sua interiorizzazione, insomma la qualità dell'insegnamento.

Passo poi ad assegnare un compito diverso ad ogni classe terza.

In una classe gli alunni vengono coinvolti in un lavoro di gruppo, formato da quattro o cinque bambi-

ni, che sceglieranno un colore, un nome e un portavoce. Ogni gruppo dovrà approfondire una parte precisa che riguarda la festa, scrivendo: **l'introduzione** (Chi? Come? Dove? Quando? Perché?); **che cosa** si è fatto e il **significato dei cibi**; i **sentimenti** provati; i **canti** e la **danza**; la **conclusione**. Questo lavoro ha come fine la costruzione di un articolo, realizzato assemblando le parti scritte da ogni gruppo.
Un'altra classe, sempre tramite divisione in gruppi, realizzerà una filastrocca, rispettando più o meno gli stessi punti elencati sopra.
Infine un'ultima classe si cimenterà in un'intervista: verranno fatte domande a un paio di compagni, agli insegnanti di Religione, a una maestra presente alla festa, al Capo d'Istituto, a un bidello, a un genitore.
Il tutto – articolo, filastrocca, intervista – verrà pubblicato sul giornalino d'Istituto, "Il Pellicano", insieme a qualche foto scattata durante la nostra festa.
E poi arriva anche il momento delle prove di verifica, che saranno strutturate a risposta chiusa: vero/falso; completamento; corrispondenze; scelta multipla. Certo, debbo verificare se ho promosso apprendimento, e debbo poter raccogliere e registrare dati sulla base dei quali poter formulare un giudizio. Ma non basta.
**Per una valutazione complessiva non è sufficiente fare una semplice media aritmetica dei punteggi** registrati nelle diverse prove di verifica. Occorre **tenere conto di altri fattori di giudizio** più difficilmente quantificabili – ma fondamentali – **come l'attenzione, l'interesse, la partecipazione, l'integrazione** che l'alunno mostra nel corso di tutta l'attività didattica, e non solo nel momento della verifica. È una valutazione di tipo qualitativo, che si colloca in una dimensione di valutazione permanente.

## Ri-conosciamo la Pasqua cristiana

Siamo ormai vicini alle feste pasquali, e con facilità si può cogliere l'occasione di parlare della Pasqua cristiana.
Iniziamo con una attività pratica: la realizzazione di un bigliettino pasquale di auguri. Quest'anno la scelta cade su un'immagine particolare: un agnello, con il simbolo della croce accanto, e le parole "Ecco l'Agnello di Dio che toglie il peccato del mondo".
"Avete mai sentito pronunciare queste parole, bambini? Dove? Quando?", chiedo.
Alcuni di loro, che partecipano regolarmente all'Eucaristia domenicale, subito le riconoscono come quelle pronunciate dal sacerdote mentre tiene in mano l'ostia consacrata mostrandola ai fedeli.
Ecco il confronto tra l'agnello pasquale della Pasqua ebraica, il cui sangue sugli stipiti delle porte delle case ha salvato il popolo dall'ultima piaga, e Gesù, l'Agnello che ha versato il suo sangue per la salvezza di tutti gli uomini. Gli alunni vanno subito con la mente a quel tavolino che avevamo allestito al centro della grande tavolata, con il pane azzimo e il vino; ricordano l'Ultima Cena di Gesù, la sua passione, morte, resurrezione.
Faccio anche notare loro che mangiare l'agnello a Pasqua, sia di carne sia come dolce, è una tipica tradizione cristiana e non solo ebraica, proprio perché per i cristiani l'agnello è simbolo di Gesù morto e risorto.
Si colora, si incolla, si ritaglia: il bigliettino è pronto da portare a casa. Quest'anno la nostra Pasqua avrà un sapore diverso, più completo.
Nelle lezioni seguenti continua il confronto tra le due Pasque sorelle: attraverso il libro di testo e schede di vario tipo, gli alunni scoprono che il significato inerente alla parola Pasqua (=passaggio), si applica sia alla Pasqua ebraica sia a quella cristiana, con le relative similitudini, i richiami e le differenze.
Per concludere, cerchiamo alcune tipiche tradizioni pasquali presenti in Europa e nel mondo: l'uso di mangiare l'agnello, l'uovo di Pasqua al cioccolato e la "torta Pasqualina" con uova e spinaci (che ricordano le erbe amare); le cosiddette "pulizie di Pasqua" che si fanno in primavera, e che prendono spunto dal precetto ebraico di eliminare dalla casa, nella settimana durante la festa, ogni tipo di cibo lievitato. **La nostra cultura risente di tutto questo, anche se a volte inconsapevolmente.**
Anche dopo questo percorso di confronto tra Pasqua ebraica e cristiana verranno effettuate prove di verifica.
Ma come poter verificare a tavolino il "gusto" nuovo provato nell'approfondimento di questa tematica e, soprattutto, nell'aver vissuto tutto questo?

## "L'anno prossimo... a Gerusalemme!"

Sono già diversi anni consecutivi che propongo la realizzazione della Pasqua ebraica nelle classi terze, e tutti gli anni è sempre stata un successo!
I bambini, che ormai sono diventati ragazzi, potrebbero testimoniarlo, e nelle classi quinte della primaria c'è ancora chi mi chiede: "Maestra, la rifacciamo?" È certamente gratificante per un'insegnante verificare che gli alunni hanno apprezzato, si sono lasciati coinvolgere e ricordano anche a distanza di tempo.
Questo percorso è nato inizialmente dall'idea di una mia collega di Religione compiuto in maniera molto più semplice, nel contesto di ogni singola classe terza. Anch'io ho fatto così nei primi due anni, semplicemente aggiungendo alcuni cambiamenti e novità. Poi, l'occasione di ampliare un po' l'attività è venuta grazie alla semplicissima possibilità di aprire il portellone che separava le aule di due classi contigue. Abbiamo unito tutti i banchi apparecchiando co-

sì una lunga tavolata. E già si respirava aria di festa…
Da lì a pensare di portare tutte le classi in palestra – a volte sono quattro, per un totale di circa 90 bambini! – il passo è stato facile.
Quasi sempre ci sono stati cambiamenti volti a migliorare il tutto, e chissà che cosa realizzeremo in futuro!
La mia partecipazione personale a questa Unità di Apprendimento, così ricca, è sempre molto alta: prevedendo di non fermarsi a svolgere tutta l'attività solo attraverso i testi e le schede, ma anche mediante la realizzazione di una vera cena pasquale, è necessaria una notevole preparazione. All'insegnante spettano quindi la spiegazione; la preparazione di schede di approfondimento e dei lavoretti manuali; la verifica e la valutazione finale; l'organizzazione per l'allestimento del tutto. Ovviamente, una misura pigiata e colma di entusiasmo non può mai mancare…
Ma non sarebbe stato possibile realizzare un'attività come questa senza la collaborazione del *team* dei docenti, ad esempio durante la rielaborazione a gruppi in vista della produzione di filastrocca e articolo sul giornalino d'istituto; durante la prova della danza ebraica; nell'aiuto per la realizzazione di quegli oggetti particolari, come la *kippa* e la *menorah*, che è poi anche attività di educazione all'immagine. Devo testimoniare che ho sempre trovato colleghi disponibili a lasciarsi coinvolgere e a dare una mano, quando non erano anch'essi entusiasti dell'iniziativa ("Sono tre anni che aspetto la Pasqua ebraica per la mia classe e non vedo l'ora di farla quest'anno!", mi diceva una collega).

Anche senza la partecipazione dei rappresentanti dei genitori tutto sarebbe stato più complicato da organizzare, e soprattutto essi stessi non avrebbero potuto vedere, toccare, assaporare. Si sono incaricati di acquistare cibo e quant'altro fosse necessario; hanno fatto le foto e il video; hanno osservato, riso e gustato; hanno realizzato quindi un DVD completo anche di foto e musiche adatte, e ne hanno organizzato la distribuzione a tutti gli alunni; hanno anche aiutato a ripulire la palestra!
Non sarebbe stato possibile proporre questa attività senza il permesso del Capo d'Istituto, che ha anche sempre presenziato ad almeno una parte della festa; né senza l'aiuto dei collaboratori scolastici, per portare i tavoloni in palestra, e poi ripulire. E tutto questo con gentilezza e maniche fatte su.
E che dire della collaborazione tra noi insegnanti di Religione che ci diamo man forte l'un l'altro, ogni anno, nell'organizzare e nel portare avanti la nostra iniziativa, cercando di contagiare anche altri IRC come noi?
Non sarebbe stato possibile, naturalmente, senza i bambini. Non posso descrivere ciò che ho sempre la fortuna di vedere e toccare stando insieme a loro. Bisogna sperimentarlo di persona e vedere "con gli occhi del cuore", come insegniamo loro a fare, i sorrisi gli sguardi i gesti le risate le danze i canti gli sbadigli le corse le mangiate le domande i pasticci le parole gli scherzi gli abbracci…
Davvero desidero ringraziare tutti, di cuore.
Forse qualcuno si chiederà: "Ma possibile che sia sempre tutto così bello e così facile? Non ci sono mai state difficoltà, risvolti negativi, mancanza di collaborazione?"
Così facile no, non sempre; così bello sì, sempre.
La collaborazione non è stata sempre allo stesso livello, negli anni, da parte di tutti; però, alla fine, non è mai mancata. Possono esserci stati minor entusiasmo e coinvolgimento, minor impegno e disponibilità, ma non mi sono mai scontrata con freddezza, indifferenza, ostilità.
Si lavora per i bambini, a scuola. E quando si può realizzare qualcosa di bello ed

efficace, è difficile che genitori, insegnanti, operatori scolastici e Capo d'Istituto si tirino indietro. È questa consapevolezza che, alla fine e sempre, salva la scuola; ne sono convinta.
Partire da una motivazione personale forte; cercare di coinvolgere il più possibile gli alunni sperimentando metodi nuovi; usare vari mezzi e strumenti perché gli obiettivi siano raggiunti da tutti i bambini; buttarsi in un'attività non semplicissima da realizzare anche se gratificante; coinvolgere colleghi e genitori; far compiere ai bambini una auto-valutazione del lavoro svolto; auto-valutarsi come insegnante: tutto questo si è rivelato vincente.
Ultime "chicche": l'articolo dei bambini, comprensivo di foto, è stato pubblicato anche sul settimanale della nostra Diocesi di Piacenza-Bobbio, dando così la possibilità di far conoscere a più persone ciò che si può realizzare a scuola e – perché no? – in parrocchia (c'è già chi organizza la Cena Pasquale ebraica nel periodo quaresimale). Inoltre vorrei sottolineare che a questa attività hanno partecipato, previo consenso delle famiglie, quasi tutti quegli alunni che durante l'anno non si avvalgono dell'insegnamento della Religione cattolica, proprio a motivo della valenza interculturale dell'iniziativa.

## "L'anno prossimo... a Gerusalemme!"

Così si salutano oggi gli Ebrei a conclusione della Cena Pasquale, col desiderio di celebrarla nella loro città santa per eccellenza.
A tutti – insegnanti, alunni, genitori – auguro di poter sperimentare una scuola capace di promuovere apprendimento suscitando anche entusiasmo e coinvolgimento.
È un'utopia, un sogno? E chi potrebbe far smettere all'uomo di sognare? Forse Dio, che ha creato il suo cuore per l'Eternità?
A me stessa auguro, negli anni a venire, di lavorare sempre meglio; di continuare, anche, ad imparare; di trasmettere ai bambini, e a chiunque mi stia accanto, entusiasmo, e di riceverne di rimando, sicuramente, anche da loro.
A tutti, proprio tutti: arrivederci… a Gerusalemme!

## Elenco creativo di mezzi e strumenti, sussidi e risorse

### 1. Il buongiorno si vede dal mattino

- un insegnante IRC;
- classi III scuola primaria;
- progetto in tasca;
- entusiasmo nel cuore.

### 2. Conosciamo la Pasqua ebraica

- libro di testo di Religione;
- *Bibbia* di Gerusalemme;
- quaderno di Religione.

### 3. Una storia da vedere

- una sala video;
- DVD *Mosè, il Principe d'Egitto,* Dreamwork.

### 4. Passo dopo passo

- libro di testo di Religione;
- *Bibbia* di Gerusalemme;
- fotocopie di disegni con la storia di Mosè e dell'Esodo;
- un cartellone.

### 5. Andante con brio

- cartoncino nero per le *kippa* dei maschi;
- cartoncino bianco – o fogli di album da disegno – per i candelabri a 7 braccia delle bambine;
- una o due sagome pronte da ricalcare per realizzare le *kippa*;
- una o due sagome pronte da ricalcare per realizzare la *menorah*;
- chitarra;
- copie canto ebraico, una per ogni alunno;
- pennarelli di vernice in vari colori, compresi oro e argento;
- brillantini vari colori.

### 6. Che la festa abbia inizio!

- **alcuni giorni prima:** rotoli di carta per coprire i tavoli; agnellini dolci; vasetti di miele; tre piadine; piatti, bicchieri e poche posate di plastica; tovaglioli di carta; bottiglie di aranciata rossa e di acqua; ovetti di cioccolato; pane azzimo (questa parte può essere affidata ai rappresentanti dei genitori); un grande piatto su cui posare i cibi tipici; chitarra; un tovagliolo bianco per coprire le tre azzime-piadine; lumini

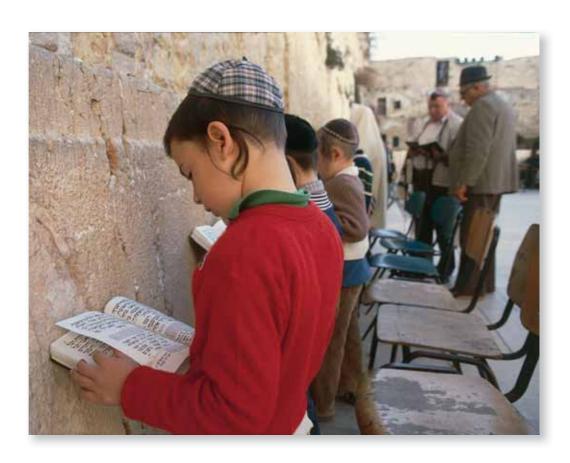
di vetro con candeline; calice e patena; un CD di musica ebraica gioiosa; candelabro a 7 braccia; brocca, catino e asciugamano; un tappeto anche piccolo; testo per leggere il racconto dell'*Haggadah di Pesach*. Trovare il più piccolo delle classi III: dovrà fare le domande iniziali. Provare la danza ebraica;
- **il giorno stesso:** un portauovo con uovo sodo; salsa *charoset*; sedano, lattuga; macchina fotografica (i genitori possono riprendere con la cinepresa); edera e/o fiori; accendino. Molta dose di entusiasmo!

### 7. A tavola!
- **prima:** apparecchiare; preparare la musica ebraica per l'ingresso dei bambini; fare penombra nella stanza; accendere il candelabro e i lumini; macchina fotografica pronta; entusiasmo alle stelle!
- **durante:** gli alunni devono avere in mano la copia del canto ebraico; i maschi avranno la *kippa* in testa, e le femmine il *foulard* e il candelabro in mano e se vorranno indosseranno la gonna;
- **dopo:** riordinare! Riposare…

### 8. E adesso?
- quaderno di Religione;
- schede varie di richiamo-rinforzo;
- fogli per realizzazione articolo o filastrocca nei gruppi;
- domande per l'intervista;
- schede di verifica.

### 9. Ri-conosciamo la Pasqua cristiana
- bigliettino con immagine di agnello che rappresenta Gesù risorto;
- libro di testo e schede per confrontare Pasqua ebraica e Pasqua cristiana;
- testi su tradizioni tipiche pasquali cristiani.

### 10. L'anno prossimo… a Gerusalemme!
Ringraziare:
- capo d'Istituto;
- colleghi;
- rappresentanti genitori;
- bidelli;
- bambini;
- Dio!

**Maria Antonietta Benedettelli**
*Insegnante IRC scuola primaria*

Esperienze

# Qualcuno insegna, tutti imparano

Beatrice dispiega con attenzione il suo cartellone, di più pagine, a forma di paravento: l'itinerario del suo viaggio in Spagna è rappresentato su una grande carta geografica realizzata in rilievo, colorata a tempera; le città che ha visitato si capiscono dalle vivaci cartoline che ha appeso. Prima di incominciare a spiegare, rilegge per l'ultima volta la "scaletta" del suo intervento, aspetta che i compagni e l'insegnante siano in silenzio, pronti ad ascoltarla, controlla la spilla di carta che ha appesa al maglione che la identifica come oratrice e quindi inizia a spiegare perché ha scelto di preparare una lezione proprio su questa vacanza.

## Alunni, i veri protagonisti

L'attenzione alle competenze degli alunni, quando arrivano alla scuola primaria, dovrebbe essere un primo passo necessario per la scuola che non voglia limitarsi a sovrapporre l'apprendimento formalizzato disciplinare a quello intuitivo e naturale degli stessi. I bambini che affrontano il mondo della scuola in classe prima sono, per molti aspetti, individui estremamente competenti, senza che spesso la scuola ne tenga dovutamente conto. **Howard Gardner** argomenta con efficacia che il bambino che arriva a scuola non è "una tabula rasa"[1].

L'esperienza delle "Lezioni" svolta in classe quarta è nata per tener conto di questi aspetti e dedicare spazi e tempi adeguati per mettere all'opera ogni alunno e le sue competenze. La scuola è fatta per coloro che la frequentano, ma spesso li riduciamo a spettatori di una complessa azione didattica, di cui noi insegnanti, per il loro apprendimento, stabiliamo modalità, *setting*, metodologie da utilizzare, contenuti da proporre. Questa esperienza è stata provata, con alunni diversi di classe quarta, in cinque classi di tre cicli scolastici diversi, a distanza di dieci anni dalla prima all'ultima classe. Ciò per verificarne la sensatezza, la congruenza, migliorarne la proposta con alunni di un tempo diverso, più tecnologico, sollecitare a noi insegnanti riflessioni e aggiustamenti. Si può dire di aver riscontrato in tutte le classi la medesima motivazione, lo stesso coinvolgimento della classe in questa esperienza. Pur con le dovute differenze, l'aspetto sempre presente è stato il valore dato alla posizione dell'alunno o dell'alunna, i protagonisti. Il ruolo degli altri compagni non è solo di spettatori, ma di compartecipazione al lavoro del protagonista. L'insegnante, per una volta, seduto fra gli alunni, si è posizionato anche visivamente *ex-cathedra* e ha svolto un ruolo di regista silenzioso. L'idea di fondo era offrire la possibilità di cimentarsi con un "compito esperto", da gestire in tutte le sue fasi, mettendo in campo competenze, abilità, conoscenze, atteggiamenti, su contenuti a scelta del bambino.

L'occasione per affidare questa responsabilità è il compito delle vacanze fra la classe terza e la classe quarta.



### La lezione di Howard Gardner

L'insigne studioso della pluralità delle intelligenze formula un quesito fondamentale: «Perché i bambini piccoli che imparano così presto a padroneggiare sistemi simbolici come il linguaggio e forme d'arte come la musica, gli stessi che sviluppano complesse teorie dell'universo e intricate teorie della mente, spesso, quando entrano nella scuola, incontrano difficoltà enormi…? Sembra che l'apprendimento naturale o intuitivo del bambino sia di tipo interamente diverso da quello scolastico che attualmente si ritiene indispensabile in tutto il mondo alfabetizzato»[2]. Il quesito formulato va al cuore del problema della mediazione didattica: in che forme, per quali tempi la scuola prende in considerazione le competenze dell'alunno in entrata? E, di conseguenza, quali contenuti sceglie, secondo quali criteri di significatività psicologica, culturale, cognitiva, che strategie metodologiche utilizza, come le varia? In particolare per l'area antropologica sembra disciplinarmente necessario tenere in considerazione la ricchezza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze del bambino. Sono importanti le attenzioni che prestiamo alle capacità personali di orientamento, all'uso degli oggetti comuni e della graficità per "scrivere" e descrivere lo spazio, alle carte mentali dei luoghi, alle diverse esperienze vissute prima dell'arrivo alla scuola, alle competenze acquisite alla scuola dell'infanzia e nella vita sociale.

[1] H. Gardner, *Educare al comprendere, stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993.
[2] *Op. cit.*, p. 13.

## I compiti delle vacanze estive, un'opportunità

L'area antropologica ora non più presente nelle Indicazioni curricolari, suddivisa in Storia e in Geografia, mantiene una importante unità di significati e di valore didattico: in questo periodo si parla anche di "Geostoria"[3], a voler comunque sottolineare una forte collaborazione fra le due discipline, anche se l'area non è più indicata. Analizzandone i nuclei fondanti, così come appaiono nelle *Indicazioni nazionali*, appaiono numerosi i riferimenti all'utilizzo necessario, derivato dalla sintassi epistemologica della Storia e della Geografia, di mediatori didattici di diverso tipo: grafico della rappresentazione pittorica, simbolico, del gesto, della rappresentazione, della attività motoria in Geografia (si pensi solo all'esplorazione di spazi vicini, alla realizzazione di percorsi ecc.), della costruzione di plastici, di lavori di simulazione del lavoro dello storico con le fonti, dell'archeologo con lo scavo ecc. Utilizzare dei mediatori più attivi, da affiancare ad altre forme di lezione più consuete sembra, oltre ad una necessità didattica del linguaggio cartografico e del metodo storiografico, un eccellente modo per coinvolgere gli alunni. Per questo motivo l'esperienza della scuola di Bovezzo, in provincia di Brescia, è, come in altre scuole, di affidare compiti delle vacanze estive che richiedano un lavoro "pratico", in un "compito esperto", che coinvolga più abilità del bambino e presupponga la collaborazione della famiglia. Questo ultimo aspetto appare, anno dopo anno, sempre più importante: nella nostra esperienza numerosi papà hanno "giocato" con il proprio figlio nella costruzione del plastico del luogo di villeggiatura, contenti dell'occasione di stare e fare insieme, orgogliosi di partecipare alla mostra a scuola. Molte famiglie si sentono chiamate in causa dalla scuola a cooperare con il figlio su un compito ben preciso; ovviamente questa collaborazione non può essere un'imposizione né, tanto meno, può iniziare in terza. Va costruita pian piano, rispettosamente, iniziando dalla classe prima.

Per ogni classe quindi, **un compito delle vacanze operativo**, intendendo questo termine non solo come "fare", ma nell'accezione della **compartecipazione fra il pensiero, l'attività e la riflessione.**

## Il percorso

**Classe prima:** *La scatola delle vacanze.* In una scatola chiediamo di raccogliere tutto ciò che appartiene al periodo delle vacanze (scontrini, biglietti, ingressi, *souvenir*, oggetti, regali, fotografie). Al ritorno in seconda i bambini avranno a disposizione una "miniera" di fonti materiali, visive, scritte, per iniziare il lavoro di interpretazione e ricostruzione storiografica; inoltre i possessori delle scatole diventano i testimoni, le fonti orali che avvalleranno o criticheranno il lavoro dei loro compagni.

**Classe seconda:** *Il plastico o la rappresentazione grafica delle vacanze.* Chiediamo di rappresentare nella forma preferita un luogo delle vacanze che, per chi non è partito, può essere la meta di una gita giornaliera o lo stesso paese di residenza. Ogni bambino ritorna dalle vacanze con meravigliose rappresentazioni tridimensionali, casette di legno, montagne di polistirolo, ombrelloni fatti con gli ombrellini del gelato, sabbia della spiaggia dipinta di caldi colori. La soddisfazione di mostrare a tutti il proprio lavoro è una delle emozioni dell'inizio dell'anno. Rimpicciolimento, punto di vista, semplificazione, elementi naturali ed antropici del paesaggio sono solo alcuni degli spunti che potremo trarne per il percorso geografico. Linguisticamente, prima necessaria trasversalità della scuola, rifletteremo sulla formulazione della didascalia, la stesura della descrizione del plastico, la scrittura della spiegazione che si legge o si pronuncia durante la mostra aperta alle altre classi e alle famiglie.

[3] I. Mattozzi, *Geostoria, un concetto generativo*, in **www.clio'92.it**

**Classe terza:** *La lezione*. Ognuno prepara durante l'estate una lezione da tenere ai compagni e all'insegnante, su un argomento a scelta. La lezione deve durare un certo tempo (spiegazione, circa 15 minuti minimo, l'intera attività circa un'ora) e deve essere arricchita di materiale di vario genere, da proporre sia nella esposizione sia nella fase di coinvolgimento dei compagni.
**Classe quarta:** la rappresentazione grafica, il plastico, il libro costruito dai ragazzi per dare un aspetto visivo alla loro idea mentale di "città", o su un altro concetto disciplinare su cui si lavorerà durante l'anno scolastico.
Abbiamo riscontrato che questi compiti delle vacanze sono sempre apprezzati; pochissimi alunni arrivano a settembre senza il lavoro svolto. Nel percorso tutte le diversità che abbiamo in classe possono partecipare senza limitazioni: non si prevedono obbligatoriamente mediatori linguistici scritti nella sua elaborazione, non è un contenuto scolastico da saper dominare; il mediatore usato è quello che ogni bambino sceglie perché gli è congeniale: il lavoro mostra che tutti i bambini sono competenti. La soddisfazione di mostrare ai compagni e agli insegnanti il proprio "prodotto" fa iniziare l'anno scolastico con entusiasmo. Molte sono le riflessioni che come insegnanti abbiamo fatto negli anni: questi lavori permettono a tutti di avere un'opera di cui parlare, dimostrano che la motivazione del lavoro è centrale per la sua significatività e che presentare il proprio plastico o la propria scatola delle vacanze rivela le proprie capacità, ma significa anche parlare di sé, mostrare la propria identità e rafforzarla insieme agli altri.

## Le lezioni

Nell'esperienza delle lezioni, svolta in classe quarta, identifichiamo tre "attori" principali:

**A.** chi fa la lezione (**il protagonista**);
**B.** chi guarda, ascolta la lezione e interagisce con il protagonista, **la classe**;
**C. l'insegnante**; possono essere coinvolti anche altri insegnanti, come quello di Scienze e di Arte e Immagine, perché l'argomento presentato può riguardare direttamente il loro programma.

Per proporre in quarta il lavoro delle lezioni è necessario che gli alunni abbiano una serie di **pre-conoscenze**:

- **di tipo metodologico:** distinguere fra i vari tipi di materiale, averli visti, averli utilizzati;
- **di tipo linguistico:**

- saper leggere e trarre informazioni utili a uno scopo da testi di vario tipo;
- distinguere fra informazioni principali e secondarie;
- costruire uno schema;
- individuare le parole difficili e trovare il modo di spiegarle;
- evidenziare i termini più significativi in un testo;
- servirsi del vocabolario;
- riconoscere la struttura della pagina del sussidiario, gli indici testuali della pagina;
- comprendere che quello presentato dal testo di studio è un granello rispetto alla molteplicità di informazioni che posso sapere sull'argomento;
- sapere come e dove trovare altre informazioni;
- distinguere fra le fasi dello studio, guardare… leggere… comprendere… memorizzare… ripetere;
- usare esercizi per i compagni come cruciverba ecc.;
- saper lavorare a coppie e in gruppo;
- affrontare le difficoltà e i conflitti;
- andare ad aiutare quando si è terminato il proprio lavoro.

Oltre a questi aspetti, l'insegnante avrà precedentemente valorizzato le preconoscenze su molti argomenti che gli alunni portano a scuola dalle esperienze di vita sociale, di vacanze, dalle attività che svolgono in gruppi associativi, sportivi, musicali. Quando la scuola ignora o dimentica queste conoscenze extrascolastiche, cioè la vita del bambino o della bambina, perde un'occasione fondamentale: fra le altre opportunità, dal punto di vista linguistico "la comprensione e la memorizzazione di contenuti scolastici dipendono fortemente dalle conoscenze posseduta dal lettore. Ragione per cui è opportuno cercare di attivarle ancor prima di leggere il testo"[4].

## Il *setting*

Nella mattinata calendarizzata, resa nota per tempo per un adeguato ripasso, l'alunno si presenterà a scuola con tutto ciò che ha preparato. Lo disporrà sulla cattedra, che avrà a disposizione per tutto il tempo. Utilizzerà la lavagna, se è il caso la lavagna luminosa, o altro. Conoscendo la data della sua lezione, chiederà con dovuto anticipo all'insegnante di preparare un materiale particolare, o di allestire l'aula delle proiezioni, se la sua lezione verterà su un video. Richiederà per tempo le fotocopie, se saranno necessarie per la fase esercitativa dei compagni. L'insegnante siederà fra i banchi e prenderà appunti: questi si rivelano utili per redigere il "diario di bordo", strumento scelto per poi poter riflettere sull'esperienza e necessario per la valutazione della prestazione e dell'atteggiamento del protagonista e del lavoro dei compagni. Gli altri bambini si appresteranno ad ascoltare, dotati di quaderno degli appunti o anche solo di un foglio. Prendere appunti, infatti, non è attività facile e alcune persone risultano infastidite dal dover ascoltare e scrivere contemporaneamente[5].



[4] G. Paoletti, *Saper studiare*, collana Le Bussole, Carocci Editore, Roma 2001, p. 42.
[5] Sugli appunti, che spesso consideriamo attività innata negli alunni, si leggano alcune delle numerose riflessioni della letteratura sulla tematica dell'imparare a studiare. Per dimostrare la loro difficoltà e la significatività dell'operazione "prendere appunti", "Sono assolutamente convinto che, a

Non possiamo comunque accontentarci di un ascolto passivo o casuale: il lavoro delle lezioni è preceduto dalla discussione-previsione su quali aspetti sarà necessario porre l'attenzione. Alcuni, in genere, in questa fase non vengono previsti. In un secondo momento, dopo poche lezioni, tutti si renderanno conto che l'elemento è da considerare. È il caso del tono della voce di chi parla: una voce troppo bassa preclude l'ascolto e la comprensione, ma anche chi urla, sgridando i compagni che non hanno svolto correttamente l'esercizio, viene considerato negativamente! Al termine della discussione e del confronto, con la possibilità di essere sistemata dopo poche lezioni, otterremo una griglia di osservazione, di cui tutti tengono conto, come quella di figura 1.
Ogni alunno ha la griglia sul proprio quaderno e la compila mano a mano durante la lezione, oppure alla fine. Non è necessario scrivere, aggiungendo informazioni. Alcuni preferiscono colorare, dando un valore numerico alle diverse voci della griglia. Sono già abituati ad attribuire un valore al proprio lavoro, utilizzando vari tipi di griglie, graduate, da colorare, assegnando così un indice numerico e grafico al proprio interesse per l'argomento trattato a scuola, all'attenzione prestata ecc. (fig. 2).
Stabilita la griglia con cui assistere alla lezione (che può anche essere cambiata a seconda degli esiti delle discussioni con gli alunni) si entra nel merito di ciascuna voce, proponendo alcuni input di riflessione: le informazioni come devono essere? Molte, poche, chiare, lette, spiegate? Le prime conclusioni a cui si giunge sono quelle che dirigono l'ascolto delle prime lezioni; ma sono le lezioni stesse, man a mano che procedono, ad arricchire di elementi da osservare e a chiarire, in particolare, **che cosa favorisce l'apprendimento della lezione e che cosa lo complica.** Questa parte di riflessione preliminare è stata un momento fondamentale, così come la riflessione che si fa dopo ogni lezione e la discussione sui giudizi dati dai compagni alla lezione della mattinata. Il rischio di una "macedonia" di argomenti è da evitare accuratamente, anche perché riproporrebbe la consuetudine della scuola di proporre argomenti uno dopo l'altro. Il tempo dedicato alla riflessione prima e dopo le lezioni è indispensabile: le osservazioni che vi si svolgono includono, fra le altre, considerazioni trasferibili poi alla personale gestione dell'interrogazione orale sugli argomenti di studio.

## A - Il protagonista

Di volta in volta tutti gli alunni sono protagonisti: hanno a disposizione un tempo di quindici minuti minimo per spiegare l'argomento e di un'ora (ma spesso si sfora) per gestire tutto il corollario: rispondere alle domande dei compagni, proporre gli esercizi, correggerli ecc.

**L'obiettivo formativo per chi fa la lezione:**

- essere consapevole di saper fare una lezione (scegliere l'argomento, preparare il materiale, nella sua varietà, organizzarlo, spiegare ai compagni, allestire i giochi, fornire gli esercizi ecc.);
- essere capace di…;
- sapere queste informazioni sull'argomento…, saperle comunicare, riuscire a parlare in pubblico davanti ai compagni e all'insegnante…

Si riportano alcuni stralci del "diario di bordo" dell'insegnante, per esemplificare il momento della gestione del materiale e delle informazioni da parte del protagonista (Testo 1 a pag. 121).
Come si evince dai pochi stralci, il protagonista è chi fa la lezione, ma **l'apprendimento è di per sé collaborativo**: il coinvolgimento dei compagni è molto forte ed è parte integrante della lezione stessa. Lo scopo è farsi capire, far apprendere le informazioni principali di un nuovo contenuto, stimolare l'attenzione, sostenere nell'esecuzione degli esercizi, essere sostenuti nei momenti di *empasse*.
Di seguito mostriamo la tabella con i criteri a disposizione di tutti gli attori del lavoro: le osservazioni a fianco sono della classe che ascolta e poi riflette. La loro stesura scritta è dell'insegnante (fig. 3 a pag. 121).

Figura 1

| SCELTA DELL'ARGOMENTO |
|---|
| INFORMAZIONI |
| ESPOSIZIONE |
| LINGUAGGIO |
| MATERIALE |
| ESERCIZI PER I COMPAGNI |

Figura 2

| **Lucamaria** | **0** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| INTERESSE | ■ | ■ | ■ | ■ | | |
| ATTENZIONE | ■ | ■ | ■ | | | |
| COMPRENSIONE | ■ | ■ | | | | |
| STUDIO | ■ | ■ | ■ | | | |

meno di avere un'insegnante che parli con estrema lentezza, è impossibile scrivere mentre si ascolta" (J. Guitton, *Il lavoro intellettuale*, Paoline, Torino 1987, p. 112 cit. in: P. Plessi, *Insegnare a studiare*, Istituto geografico De Agostini, Novara 1996, pag. 101, "Prendere appunti").

Testo 1

**Lezione di Luca – Il computer e internet**
Lessico specifico, linguaggio piuttosto difficile, introduce le domande per aiutarsi nell'esposizione: che cosa è…. Come funziona… Perché si chiama così…
L'espediente del FARSI LE DOMANDE viene ritenuto utile per essere sciolti nell'esposizione, così come SEGUIRE gli APPUNTI o la SCALETTA della lezione.

**Lezione di Ilaria – Il flauto traverso**
Inizia con una breve storia del flauto, organizza molto bene la lezione, si è fatta aiutare dalla sorella in una scheda. Introduce la VERIFICA SCRITTA, composta da testo e disegni. Prende tempo per correggerla a casa, ma spiega i criteri di correzione. Nel gioco a due squadre, introduce i premi, anche di consolazione. Il gioco è di tipo pratico, richiede di suonare insieme una breve partitura; Ilaria spiega che chi rimane indietro mentre il gruppo suona, può sempre "recuperare": il recupero, se si rimane indietro, viene subito sottolineato dagli altri, si fanno esempi di trasferimento ad altri contesti. Ilaria utilizza frasi di semplificazione e di incoraggiamento nei confronti dei compagni. Ottima la mediazione didattica.



Figura 3

| LEZIONI | OSSERVAZIONI: CHI FA LA LEZIONE |
| --- | --- |
| **Scelta dell'argomento** | Entusiasmo che si comunica, esperienze personali, passione non affiancata da studio o impegno. Meglio se è spiegata la ragione della scelta, meglio se si spiega prima come si realizzerà la lezione… |
| **Informazioni**<br>• qualità<br>• quantità<br>• sequenza o strutturazione<br>• preparazione | • Il testo si segue, si legge, speditamente o meno, si può averlo riletto a casa o no, si studia, a memoria, comprendendolo e riesponendolo con le proprie parole<br>• Utilizzo della scaletta di riferimento<br>• Elencazione alla lavagna delle parole difficili che si pronunceranno durante la lezione<br>• Spiegazione della diversità della verifica |
| **Esposizione**<br>• tono della voce<br>• guardare chi ascolta<br>• sentire e mostrare sicurezza | Basso, "giusto" |
| **Linguaggio**<br>• scelta del titolo<br>• lessico specifico<br>• difficoltà del linguaggio<br>• spiegazioni | • Molti termini sono del linguaggio specifico<br>• Presentazione delle parole sconosciute prima o durante la lezione |
| **Materiale**<br>• ricchezza e varietà<br>• utilità<br>• curiosità<br>• organizzazione<br>• apertura agli apporti degli altri | Utilità soprattutto se l'argomento è storico, di avere materiale visivo che "fa vedere" ciò che si immagina. Vengono apprezzati i materiali prodotti, come cartelloni, ma anche le novità come i prodotti da assaggiare |
| **Esercizi per i compagni**<br>• precisa organizzazione<br>• chiarezza<br>• diversità dei mediatori<br>• novità | Esercizi che coinvolgono la motricità, piccoli premi finali |

## B - La classe

La classe è direttamente e sempre coinvolta: il suo ruolo è fondamentale, come detto, perché fa da rimando all'andamento della lezione: ascolta attivamente, osserva, chiede spiegazioni, interviene, sostiene.
Come in precedenti esperienze, i bambini sono abituati a giudicare il lavoro degli altri (non i compagni in sè), per sottolineare difficoltà o incongruenze. Il giudizio non può essere espresso in termini definitori, né tantomeno canzonatori, ma questa è attenzione educativa sin dalla classe prima. Il giudizio può essere espresso a voce o per iscritto, anche utilizzando un voto numerico, che rimane sul proprio quaderno e non viene mostrato. Questa capacità viene prima richiesta su se stessi, quando alla fine di un lavoro si utilizzano griglie di auto-valutazione come quella riportata a pagina 85, o si dispongono momenti appositi per mettere in comune il proprio lavoro.
La valutazione della lezione perciò è uno dei lavori di riflessione su ciò che si fa, sostenuta da lavori curricolari che ben si prestano a questo scopo: un esempio fra tanti può essere la messa in comune delle rappresentazioni grafiche di uno spazio visitato o di un percorso, o la traduzione su carta di un'idea mentale di un luogo (carta mentale). In questi casi, quando i bambini mostrano agli altri il loro prodotto è ben chiaro che il criterio di valutazione non è "bello, brutto, giusto o sbagliato": piuttosto si usano giudizi come "completo, carente, più o meno vicino alla realtà". Questi lavori offrono spunti molto interessanti anche all'insegnante, che non può valutarli con un secco numero o con un affrettato giudizio.

**L'obiettivo formativo per chi guarda e ascolta:**

- riflettere sull'argomento proposto (Testo 2);
- acquisire nuove informazioni;
- lavorare negli esercizi proposti;
- prendere appunti in forma scritta, schematica, grafico-pittorica;
- scegliere di non prendere appunti e ascoltare;
- ragionare sulle modalità di conduzione della lezione;
- esprimere un giudizio che aiuti il protagonista (fig. 4 a pag. 123).

In tutte le classi abbiamo verificato due atteggiamenti uguali:

- rispetto ai compagni in difficoltà - la lezione viene fatta da tutti, ovviamente anche da coloro che hanno problemi di vario genere. Nel caso di bambini non italofoni, la preparazione a casa in un tempo disteso come l'estate aiuta moltissimo. Possono ripetere più volte ciò che vogliono spiegare, leggere un testo, farsi aiutare dagli altri. Nel caso di alunni molto emotivi, è il gruppo classe a sostenere il lavoro. La classe sostiene il bambino che è in ansia ("Ti sei emozionato"), suggerisce alcune strategie che può utilizzare per uscire da un momento di difficoltà ("Perché non cominci con delle domande..., ti propongo di nominare un assistente fra noi, così puoi tranquillizzarti").
La disponibilità verso chi è in difficoltà è in genere massima, perché tutti riconoscono l'impegno e la fatica della preparazione;
- altro atteggiamento si è riscontrato nel caso di bambini che non si sono preparati: riportiamo a titolo di esempio un altro stralcio dal diario di bordo dell'insegnante (Testo 3 a pag. 123).

In casi analoghi, la classe ha messo in evidenza che la preparazione e l'impegno sono ritenuti indispensabili, anche su un piano di rispetto di chi diligentemente ascolta. La preparazione, pur svolta in modi diversi, è considerata prerequisito necessario per chi vuole essere ascoltato e protagonista.



Testo 2

**Lezione di Andrea – Il cavallo**

Partiamo dalla mappa individuale di ciascuno, Andrea ascolta la lettura delle informazioni conosciute dai compagni, non commenta.
Andrea ha studiato molto bene il testo della sua lezione, la spiega senza leggere e interloquisce con i compagni inserendo frasi di collegamento o di ulteriore chiarimento, quali "Adesso vi dico un'informazione storica…", oppure "Sentite questa…", "Ora vi parlo della ferratura…" e mostra un ferro da cavallo… Alle domande dei compagni risponde con informazioni ulteriori o disegna alla lavagna per spiegarsi meglio. L'uso del disegno al momento sarà riutilizzato da altri. Il materiale è molto ricco (disegni, foto, foto personali, ferro di cavallo ecc.), ma soprattutto Andrea si muove a suo agio nella materia, tanto che è lui a indirizzare le domande dei compagni: "Potete chiedermi del manto, o delle razze" ecc. Per le domande che non sa: "Ad equitazione ci vado, ma non posso dire di essere esperto", risponde rimandando ad altri approfondimenti, oppure fa confronti logici per similitudine con altri animali. Una compagna osserva che sa anche altri argomenti, oltre al suo.
Confrontiamo questa lezione di argomento simile a quella di Mario, Silvia, Mara, Claudio: si parla sempre di animali, ma qui c'è una parte di esperienza, sentimenti, informazioni del tutto personali. Introduciamo la distinzione tra testo oggettivo e testo soggettivo e tracciamo un possibile schema descrittivo dell'animale: ambiente, alimentazione, caratteristiche, riproduzione ecc.

Figura 4

| LEZIONI | OSSERVAZIONI: CHI ASCOLTA LA LEZIONE |
|---|---|
| **Scelta dell'argomento** | Interesse: anche se non è di interesse immediato, può servire (a me, all'insegnante) |
| **Informazioni**<br>• qualità<br>• quantità<br>• sequenza o strutturazione<br>• preparazione<br>• apporto degli altri nella costruzione della conoscenza | • In un argomento le informazioni di base sono considerate irrinunciabili. Su queste sono accettate le digressioni, gli esempi, gli approfondimenti<br>• Sono utili le domande che dirigono l'attenzione, o i titoletti<br>• Viene valorizzata la distribuzione prima della lezione, dello schema che il bambino seguirà per la sua esposizione |
| **Esposizione**<br>• tono della voce<br>• guardare chi ascolta<br>• sentire e mostrare sicurezza | • Molto importante l'attenzione alla classe che ascolta: il tono di voce sempre uguale, ma soprattutto troppo basso, distrae e non aiuta la concentrazione<br>• Non guardare negli occhi i compagni è malamente accettato: è considerato di poco rispetto, non viene facilmente giustificato con la timidezza |
| **Linguaggio**<br>• lessico specifico<br>• difficoltà del linguaggio<br>• spiegazioni | • Partire dal titolo; spiegarlo prima, perché qualcuno potrebbe averne una diversa rappresentazione mentale (ad esempio, Lezione di Debora - I criceti - "il criceto siberiano lo immaginavo con una specie di cappello di pelo, per fortuna ci sono le fotografie")<br>• Spiegare le parole sconosciute (spesso chi non chiede si vergogna, ma non ha capito)<br>• Il lessico specifico viene osservato immediatamente; alcuni segnano autonomamente parole della disciplina |
| **Materiale**<br>• ricchezza e varietà<br>• utilità<br>• curiosità<br>• organizzazione<br>• apertura agli apporti degli altri | Non troppo perché può confondere |
| **Esercizi per i compagni**<br>• precisa organizzazione<br>• chiarezza<br>• diversità dei mediatori<br>• novità | • Sono subito individuate le modalità confuse o non ben preparate<br>• Se gli esercizi richiedono il ricordo, spesso si introducono gli appunti, scritti o visivi. Qualcuno non riesce ad ascoltare e contemporaneamente a prendere appunti<br>• Esercizi che coinvolgono la motricità |
| **Valutazione** | Valutazione discorsiva, completando la tabella di pagina 85, oppure esprimendosi con un testo scritto, una lettera al bambino della lezione, con giudizi non morali, che si attengono al lavoro e non al bambino |



Testo 3

**Lezione di Nicola – La pesca**
Nicola non ha preparato la parte introduttiva; lo capisco dal materiale che mi lascia. Ha in cambio portato a scuola molti ami e parti della canna; gli ami sono colorati e fosforescenti, i compagni apprezzano questi tipi di materiali. All'inizio della sua esposizione, Nicola non sa come cominciare e chiede ad alta voce: "Da che parte inizio?" I compagni cominciano a far tesoro delle lezioni precedenti e suggeriscono: "Perché non ti fai delle domande?"; qualcuno osserva che avrebbe fatto meglio con degli appunti sotto gli occhi, altri suggeriscono un punto da cui può partire. Nicola parte raccontando la sua esperienza con la pesca, fa girare tutti i tipi di ami colorati, i compagni li apprezzano molto. Apre subito alle domande: quando queste però sono abbastanza specifiche ("Perché i pesi di piombo sono più o meno piccoli?") Nicola spesso tergiversa e gli vengono in aiuto altri compagni che vanno a pesca come lui. La sua lezione viene giudicata da tutti interessante, ma alcuni non la trovano ben preparata.

**Lezione di Claudio – I gorilla**
Il gioco consiste in un puzzle da ricostruire. Si crea una certa confusione, si conviene che un solo puzzle è troppo poco. Claudio ammette che il puzzle l'ha disegnato la mamma.

Allo stesso modo sono considerate le informazioni: questo aspetto ha fatto riflettere noi insegnanti sul tanto vituperato ruolo delle nozioni. È stata un'occasione per chiarirci il ruolo delle informazioni, delle conoscenze di base. Esse sono irrinunciabili; con queste si possono operare relazioni, quindi giungere all'elaborazione dei concetti, e dopo un ampio lavoro, alle prime generalizzazioni. I bambini si comportano come noi: poche informazioni, di base, spiegate chiaramente, sono considerate necessarie per partire. I *gadget*, nel caso di Nicola del Testo 3, le esche e gli ami fosforescenti, sono apprezzati per il loro valore di mezzo, ma non riescono a nascondere il vuoto delle informazioni di base. Particolarmente importanti gli esercizi per i compagni, utilizzati regolarmente dalla classe terza nel metodo di studio: vengono valorizzate l'originalità, la parte iconografica, l'aspetto del divertimento che suscitano.



## C - L'insegnante/ gli insegnanti

L'insegnante raggiunge contemporaneamente molti risultati da questa attività: osservazione delle abilità di chi parla, delle capacità linguistiche, delle conoscenze e delle competenze, delle capacità attentive della classe, di collaborazione negli esercizi e molte altre.

## E il programma?

Il primo problema che l'insegnante affronta è di ordine più generale rispetto ai singoli obiettivi e può rappresentare una fondata obiezione a tutta la proposta: i bambini presentano lezioni su argomenti a scelta, di vario genere e attinenti a svariate discipline. Svolgere tutte le lezioni, per quanto esse siano calendarizzate, occupa parecchio tempo; come fare con il programma di classe quarta? Le lezioni sarebbero un programma nel programma ufficiale e quindi farebbero perdere molto tempo all'insegnante.

L'obiezione è fondata e congruente; tuttavia nella nostra esperienza abbiamo verificato che le lezioni non rallentano, ma aiutano lo svolgimento del "programma".

Di quale programma parliamo? Il programma ministeriale ora è "trasformato" nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo*, recentemente entrate in vigore, e dobbiamo tenere presente che "Le ***Indicazioni* spostano il focus dalle conoscenze** alle competenze, che diventano il nuovo filo rosso dell'unitarietà. Questo non significa che i contenuti siano irrilevanti, ma bisogna essere più selettivi nella loro scelta e saperli giustificare. Può anche succedere (sarebbe bene succedesse) che alcuni contenuti non suggeriti dalle *Indicazioni* vengano invece decisi dai docenti, perché ritenuti particolarmente significativi nel contesto sociale, culturale nel quale operano"[6].

La programmazione è allora il passaggio fondamentale che l'insegnante svolge e nel quale opera in piena libertà, sancita anche dal dettato costituzionale: preso atto delle *Indicazioni*, vagliato il curricolo di Istituto, documento fondamentale da cui partire, la selezione delle unità di lavoro ci sembra debba tener conto della classe che si ha davanti: non si può prescindere da questo aspetto, pertanto vanno ben conosciute le singole personalità degli alunni, le loro difficoltà e i punti di forza; vanno almeno intuiti i loro stili cognitivi, vanno monitorati il livello di costruzione del gruppo classe, gli aspetti relazionali. In una parola, si guarda alla classe come un insieme di pluralità, per cui selezionare proposte il più possibile significative dal punto di vista psicologico. Vi è poi la significatività culturale della disciplina: l'insegnante deve conoscere molto bene i nuclei fondanti della disciplina di Storia e di Geografia; solo in questo modo, sicuro della meta che vuole raggiungere, può permettere alla classe di arrivarci attraverso i contributi delle lezioni degli alunni.

Inoltre negli ultimi anni la parola-chiave in campo didattico è "competenze": nell'esperienza delle lezioni, una fra le possibili esperienze in questa direzione, abbiamo verificato che valorizzare le competenze degli alunni porta molti frutti nel lavoro metodologico e sostanziale delle discipline, come si può vedere da ciò che gli alunni indicano di aver via via imparato dalle trattazioni dei loro compagni. Inoltre, dal punto di vista scolastico, li abitua a pensare ai lavori proposti in termini di complessità: è stato riscontrato laddove abbiamo riproposto esperienze come la risoluzione di un problema al gruppo, che ha dovuto ragionare in termini di competenze, servendosi di una pluralità di strumenti, utilizzando abilità strumentali e recuperando conoscenze precedenti.

La **prima fase**, al ritorno dalle vacanze, è la **ricognizione degli argomenti** delle lezioni: chiediamo ad ogni alunno di dire il titolo della lezione e di anticipare in breve, a voce o per iscritto, quale sarà l'argomento. L'insegnante li riporta, quindi li classifica (fig. 5 a pag. 125).

[6] I. Fiorin, *Dalla scuola della trasmissione alla scuola della scoperta*, in "Scuola Italiana Moderna" n. 5, gennaio 2013, p. 5.

Figura 5

| LEZIONE DI | TITOLO | TIPOLOGIA |
|---|---|---|
| PIETRO | MINIERE E MINERALI | SCIENZE |
| FEDERICA | NUMERI ARABI E ROMANI | STORIA-MATEMATICA |
| ZAIN | IL CALCIO | VARIO |
| ENRICO | LUOGHI DELLE VACANZE | GEOGRAFIA |
| ELISA | LE VACANZE | GEOGRAFIA |
| ANDREA | IL LAGO DI GARDA | GEOGRAFIA |
| ALESSIO | LA MONTAGNA | GEOGRAFIA |
| PIETRO | IL PERÚ | GEOGRAFIA |
| GRETA | IL CANE CORSO | SCIENZE |
| MARCO | LO SQUALO | SCIENZE |
| FABIO | IL CAVALLO | SCIENZE |
| NICOLA | IL CRICETO | SCIENZE |
| GIOVANNI | LA FORMICA RUFA | SCIENZE |
| MICHELA | DINOSAURI | SCIENZE |
| AURORA | LA STORIA DEL MULO MARCO… | STORIA |
| GRETA | INCISIONI RUPESTRI | STORIA |
| BENEDETTA | LA PISCINA | ITALIANO |
| GABRIELE | MICHAEL JACKSON | MUSICA |
| ELISABETTA | GLI SPRECHI DELL'UOMO | SCIENZE |
| RAMAN | L'INDIA | GEOGRAFIA |
| BEATRICE | LA SPAGNA | STORIA-GEOGRAFIA |
| ELISA BETTAZZA | IL MIO CAGNOLINO | ITALIANO |

## L'organizzazione

L'insegnante organizza le lezioni con argomento così diverso, calendarizzandole nell'arco possibilmente del primo quadrimestre, per non fare cadere la motivazione degli alunni facendo trascorrere troppo tempo fra la stesura del lavoro e la sua riproposizione davanti alla classe. Scorrendo i titoli e ripensando alle brevi presentazioni fatte, ipotizza di focalizzare alcuni aspetti dai contenuti (sostanza della disciplina), o dalla metodologia (sintassi della disciplina). La sua progettazione deve essere a "maglie larghe", cioè prevedere alcuni itinerari, a cui poi aggancerà i contenuti ritenuti da "programma" di classe quarta. Al termine delle lezioni, o contestualmente al loro svolgimento, al termine di ciascuna, l'insegnante fa compilare la griglia di riflessione su ciò che si è imparato dalle singole esperienze (fig. 6).

Solo alla fine dell'anno sarà possibile stendere un programma completo, che sarà stato costruito insieme agli alunni, non seguendo in modo disordinato ciò che capita, ma programmando, se possibile in modo ancor più rigoroso del solito, l'itinerario didattico verso le mete disciplinari (nel Testo 4 si veda un esempio di riflessione didattica prevista).



Figura 6

| CHE COSA ABBIAMO IMPARATO? | | | |
|---|---|---|---|
| **DALLE LEZIONI DI...** | | **SULL'ARGOMENTO** | **SUL METODO** |
| LUCA | Il computer e internet | la storia Internet | farsi delle domande |
| MIRIAM | Il programma Excel | ordinare un elenco | tono della voce |
| NICOLA | La pesca | i tipi di esche | la preparazione, le informazioni |
| EMANUELE/FILIPPO | I minerali | scala di Mohs | lessico specifico / in due si approfondisce |
| DAVIDE | I dinosauri | i nomi | striscia del tempo / i falsi storici |
| DEBORA | I criceti | caratteristiche | guardare i compagni / le foto |
| FEDERICA | L'uomo dei ghiacci | Oetzi | il titolo |
| MARCO | Il falco | catena alimentare | uso del video |
| FABIO | Il cavallo | i giochi | materiali diversi, anche oggetti |
| ENRICO | Pompei | eruzione | libro ordinato con la striscia del tempo |
| COSTANZA | La Puglia | quercia secolare | I taralli come prodotto tipico / avere un piano |
| LUCAMARIA | La Foresta umbra | flora, fauna, carbonai | utilizzo delle risposte complete |

Testo 4

Esempi:

**LEZIONE DI FEDERICO:** Il disastro della diga del Gleno → GEOGRAFIA
**Aspetto previsto:** Alterazione dell'equilibrio fra uomo e ambiente

**LEZIONE DI LORENZO:** Visita alle mura di Lucca → GEOGRAFIA E STORIA
**Aspetto previsto:** Il ruolo delle mura nello sviluppo della città antica / Il cambiamento di funzione, prima di difesa, oggi di pista ciclabile e di luogo sicuro e bello per i pedoni, i turisti ecc.

**LEZIONE DI MASSIMO:** Visita al Parco Nazionale del Circeo → STORIA e GEOGRAFIA
**Aspetto previsto:** Significato dei Parchi Nazionali italiani

La lezione di Massimo, collegata a quella di un altro compagno, Luca, sull'antica Roma, ha offerto uno sviluppo non programmato inizialmente: si è riflettuto sul motivo per cui questo sito è stato abitato sin dall'antichità e quindi, estendendo ad altri casi, sulle caratteristiche di un territorio che possono essere favorevoli all'insediamento umano. Nello studio degli insediamenti della Mesopotamia dal libro di testo, si sono ritrovati alcuni degli elementi già presenti nel promontorio del Circeo; ponendo il caso di Ebla (Siria), però, l'insegnante ha mostrato come vi fosse una grande città anche laddove gli elementi che favoriscono gli insediamenti umani (primo fra tutti la presenza dell'acqua, usata in particolare per l'attività agricola) sembrano mancare. Lo studio della documentazione archeologica ed epigrafica ha rivelato la realtà di un grande centro urbano, sorto tuttavia in un clima di tipo semiarido: l'acqua non è acqua di superficie, ma acqua sotterranea. Si conclude che gli elementi che favoriscono l'insediamento possono essere gli stessi, ma mostrarsi in forme diverse. Per saperlo bisogna rivolgersi a molte discipline scientifiche. L'itinerario sugli elementi favorevoli all'insediamento è alla base dei diversi paesaggi geografici, quindi ha aiutato la classe nell'analisi del paesaggio urbano, costiero, alpino ecc.

## I contenuti

Dalla classe terza i contenuti di studio diventano un momento centrale della programmazione, in particolare della disciplina storica: la preoccupazione dell'insegnante è in genere di selezionare quelli più significativi, spesso seguendo le scelte del sussidiario in adozione. I contenuti delle lezioni dei bambini di Storia o Geografia sono quelli che in modo più appariscente sono vicini alle esigenze del programma, ma spesso offrono molti spunti anche dal punto di vista della metodologia, sia per le diverse fasi del metodo di studio, sia per l'esposizione e il parlare in pubblico. L'intento era di andare oltre i contenuti "vicini" a quelli scolastici; la strategia delle lezioni permette, a nostro parere, di completare con un altro tassello esperienziale il lavoro sullo studio fatto in questi anni: da un lato identificare contenuti che siano motivanti per i bambini e le bambine, ma anche significativi dal punto di vista culturale e delle discipline, dall'altro elaborare strategie che permettano all'alunno di studiare trovando un suo metodo, iniziando a costruirsi una scaletta di operazioni da fare che potranno servirgli anche negli anni scolastici successivi[7]. Con l'esperienza delle lezioni si è inteso riflettere su quello che Paola Plessi individua come il problema non risolto della "terza via". "Accanto alla strada delle tecniche e a quella delle strategie di pensiero, è necessario percorrere un terza via, quella dei contenuti. Se le tecniche non sono sufficienti per risolvere il problema dello studio e del suo metodo, neppure le strategie di pensiero sono, di per sé, assolutamente risolutive. Poiché il pensiero è sempre pensiero di qualcosa e studiare è sempre studiare un oggetto; i contenuti di questo non solo condizionano, ma determinano intrinsecamente il modo di studiare e di apprendere. La struttura interna specifica di un contenuto è tale da richiedere particolari tecniche di studio e strategie di pensiero appropriate"[8].

Il problema del contenuto non è affatto indifferente: nella scelta degli argomenti gli alunni mostrano le loro propensioni, i loro interessi: non tutti i compagni le condividono, ma mostrano comunque un atteggiamento disponibile e motivato, per l'impegno di chi ha lavorato e perché scoprono che da tutti gli argomenti si possono scoprire informazioni interessanti.

Un esempio è offerto dalle lezioni su argomenti sportivi: la lezione di Paola è sulla ginnastica artistica. I compagni scoprono a sorpresa che è praticata anche da ragazzi ("Non è solo per femmine!") e che è molto rigorosa e richiede molta fatica. Le lezioni sullo sport introducono la prova pratica, con esecuzione e ripetizione di posizioni ed esercizi, aspetto da tutti gradito, senza distinzione di genere.

Affrontare con serietà l'ascolto di tutti gli argomenti è una capacità che riutilizzeranno nell'ascolto dei diversi argomenti di studio, proposti dagli insegnanti, anche quando non li riterranno di grande interesse.



---

[7] Numerose le pubblicazioni sull'imparare a studiare, alcune molto improntate sulle "ricette" che si possono adottare. I testi più completi inseriscono lo studio nel quadro più generale dell'apprendimento. Fra i molti: L. Cisotto, *Didattica del testo, processi e competenze*, Carocci Editore, Roma 2006; A. Moè, R. Beni, *Metodo di studio: dalle strategie ai programmi meta cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1998; R. Medeghini, *Percorsi didattici per la comprensione del testo*, Vannini Editrice, Brescia 2005.

[8] P. Plessi, *Insegnare a studiare*, Istituto geografico De Agostini, Novara 1996, pp. 149-150.

## Un giudizio sulla lezione

L'esperienza delle lezioni è stata un'unità di lavoro importante, tanto che l'insegnante che l'ha programmata per prima ha sentito il bisogno di condividerla e di suggerire di riproporla ad alunni diversi (fig. 7).

Il giudizio è stato molto positivo in tutti i casi: ha permesso di vedere al centro l'apprendimento, inteso come azione consapevole e frutto di costruzione, dell'alunno, dei compagni, dell'insegnante. E il *focus* sull'apprendimento è stato realizzato dando all'alunno il ruolo di chi insegna… Ha permesso di riflettere sul rapporto insegnamento-apprendimento e di mettere in atto una possibilità di mostrare la centralità e la significatività delle competenze.

È stata un'esperienza importante anche per la costruzione della classe, coinvolta nell'apprendimento, ma anche nell'aspetto emotivo della condivisione di momenti veri, in cui i bambini si sono mostrati agli altri, come protagonisti.

Molte sono le esperienze che si possono fare, tenendo presente che il bambino protagonista può essere un criterio per dare significatività e valore alle scelte didattiche dell'insegnante.

**Marina Conti**
**Daniela Tonelli**
*Insegnanti di scuola primaria*
Bovezzo, Brescia



Figura 7

| LEZIONI | OSSERVAZIONI PER L'INSEGNANTE |
|---|---|
| **Scelta dell'argomento** | • Partire da alcuni argomenti per approfondirli, tutto non si può, progettazione debole, ma non episodica. Problema della sistematicità della programmazione<br>• Esigenza di prestare attenzione a sintassi e sostanza del lavoro<br>• Presentare prima ciò su cui si vuole lavorare ("Abbiamo lavorato su… oggi rifletteremo su…") aiuta a comprendere lo scopo |
| **Informazioni**<br>• qualità<br>• quantità<br>• sequenza o strutturazione<br>• preparazione | • In un argomento le informazioni di base sono considerate irrinunciabili; valore delle nozioni. Quando le informazioni sono confrontate o "manipolate", allora approdano a concetti e vengono trasferite<br>• Le informazioni divengono un patrimonio comune a cui spesso si accede o su sollecitazione si può accedere. Non tutte vengono riprese, ma se sono state organizzate come in schemi di descrizione, sì |
| **Esposizione**<br>• tono della voce<br>• guardare chi ascolta<br>• sentire e mostrare sicurezza | • Molto importante l'attenzione alla classe che ascolta: il tono di voce sempre uguale, ma soprattutto troppo basso distrae e non aiuta la concentrazione<br>• Guardare chi ascolta! |
| **Linguaggio**<br>• lessico specifico<br>• difficoltà del linguaggio<br>• spiegazioni | • Problema del linguaggio, anche nel testo. Ma non solo, anche nelle spiegazioni. Spiegare le parole difficili, spesso chi non chiede si vergogna, ma non ha capito<br>• Ogni disciplina che viene toccata ha un suo lessico specifico |
| **Materiale**<br>• ricchezza e varietà<br>• utilità<br>• curiosità<br>• organizzazione<br>• apertura agli apporti degli altri | Esigenza della differenziazione della verifica: per le informazioni servono verifiche di memoria e comprensione, per altri tipi risultano importanti tanti tipi di strumenti o materiali |
| **Esercizi per i compagni**<br>• precisa organizzazione<br>• chiarezza<br>• diversità dei mediatori<br>• novità | • Sono subito individuate le modalità confuse o non ben preparate<br>• Ricchezza dei mediatori, non solo verbali |
| **Valutazione** | Ad ogni alunno viene restituita la scheda con un breve giudizio dell'insegnante |

Esperienze

# Imparare serve, servire insegna

## La metodologia dell'Apprendimento Servizio tra riflessioni teoriche ed esperienze sul campo



### Che cos'è l'Apprendimento Servizio

In un centro di formazione professionale di Bergamo un gruppo di dieci studenti di idraulica sta spiegando ai bambini di una scuola primaria che cos'è l'acqua e perché è importante non sprecarla mai. Hanno dovuto documentarsi bene prima di fare questa visita, i loro insegnanti li vedono più motivati e sicuri.

Alcuni volontari di una classe dell'Istituto tecnico per i servizi sociali di Rovereto sta insegnando ai pensionati della provincia ad utilizzare il computer. Finalmente hanno la possibilità di condividere ciò che hanno imparato negli ultimi anni e hanno comportamenti molto più adeguati e corretti rispetto a quando sono in classe.

Alcuni bambini di una scuola primaria di Serravalle (Trento) sono impegnati a raccogliere i tappi della bottiglie di plastica che non potrebbero essere riciclati. Questi tappi vengono raccolti da una piccola impresa del territorio. I soldi pagati da questa impresa consegnati vengono donati all'Associazione Mato Grosso che opera in alcuni villaggi delle zone più disagiate dell'Ecuador.

Che cosa hanno in comune queste esperienze apparentemente così lontane tra loro? Che cosa unisce studenti di età diverse, residenti in contesti differenti tra loro? Tra i fili rossi che uniscono storie apparentemente così diverse vi è la convinzione che **è possibile apprendere anche mettendosi a servizio della propria comunità** e questa è una delle idee cardine della metodologia chiamata Apprendimento Servizio (traduzione letterale dell'inglese *Service Learning* e dello spagnolo *Aprendizaje Servicio*).

Possiamo definire **l'Apprendimento Servizio** come una **proposta educativa che unisce processi educativi e di servizio alla comunità in un unico progetto ben articolato nel quale i partecipanti apprendono lavorando sul proprio contesto socio-culturale, al fine di migliorarlo**[1]. Non si tratta di due aspetti distinti sui quali lavorare in momenti e con modalità a parte. L'Apprendimento Servizio è una metodologia che considera i due aspetti come un *unicum*, una realtà nuova, nata dall'incontro tra apprendimento e servizio; l'apprendimento, infatti, migliora il servizio, poiché gli apprendimenti sono condivisi e trasformati in azioni utili per la comunità; il servizio migliora l'apprendimento, perché gli conferisce senso e ne aumenta la motivazione, portando a nuove e ulteriori conoscenze[2].

In questa sede non intendiamo proporre riflessioni teoriche riguardanti l'organizzazione metodologica del *service-learning*[3], ma dimostrare che è possibile realizzare progetti, anche complessi, per alunni di tutte le età.

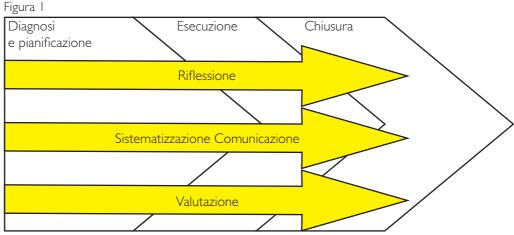
Insegnare fuori dall'aula è ancora una prassi estremamente poco utilizzata in

[1] J.M. Puig, R. Batlle, C. Bosch, J. y Palos, *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Editoria Octaedro, Barcelona 2007, p. 20.
[2] **www.clayss.org.ar**
[3] Per un approfondimento sugli aspetti teorici e metodologici si rimanda al n. 15 di SIM del 15 giugno 2012.

Italia, probabilmente a causa di un complesso intreccio di motivazioni. In questo *excursus* proporremo un percorso che permetta di chiarire le resistenze che si incontrano in Italia nell'ambito del *service-learning*, in cosa consiste un progetto di Apprendimento Servizio, come e perché realizzarlo e cosa differenzia le esperienze di *service-learning* dagli altri progetti di utilità sociale.
Concludendo saranno proposti alcuni tra i principali progetti realizzati in tutta Italia in scuole di ogni ordine e grado.

## Dalla teoria alla pratica: progettare un intervento di Apprendimento Servizio

Un momento fondamentale nello sviluppo di un intervento di Apprendimento Servizio è rappresentato dalla costruzione del progetto. **La progettualità aggiunge prospettiva all'azione e scientificità al lavoro**, e richiama fortemente il concetto di intenzionalità, in questo caso di duplice intenzionalità (solidale e pedagogica), quasi del tutto assente nelle occasioni di volontariato o servizio solidale. Al tempo stesso allontana il rischio di condurre gli interventi secondo logiche di ovvietà ("facciamo in questo modo perché si fa così, perché è così che qualcuno prima di noi ha già fatto") o di improvvisazione, che invece indirizzano le azioni in base a criteri casuali, estemporanei e non ragionati, che ridurrebbero il protagonismo degli studenti a mera presenza o assistenzialismo.
La dimensione partecipata è l'aspetto principe della progettualità dell'Apprendimento Servizio: progettare è, prima di tutto, ambito di condivisione e incontro tra i protagonisti e i diversi sistemi di interazione, e chiama in causa, quindi, capacità di coinvolgimento, di integrazione e assunzione di responsabilità diffuse a vari livelli. Molto spesso agli studenti, anche della scuola primaria, si propongono progetti già preconfezionati, immaginando che non sia possibile progettare in presenza di bambini piccoli. Gli studenti coinvolti sin dalla fase della progettazione, invece, sviluppano un "senso di appartenenza" verso quanto creato e si mettono in gioco consapevolmente e intenzionalmente, utilizzando tutte le energie e le risorse a disposizione affinché l'idea venga realizzata nel migliore dei modi. Ruolo dell'insegnante è fornire alla classe, o alle classi coinvolte, sfide che possono verosimilmente raggiungere.
Ogni progetto presenta caratteristiche assolutamente uniche, contestualizzato in un preciso qui ed ora; non prescinde dai tempi e dagli spazi cui è materialmente ancorato, non fornisce pratiche generali o ricette pronte che possono essere intercambiate, ma si sviluppa in modo individualizzato e diverso a seconda delle particolari esigenze e delle caratteristiche del panorama di intervento. Nonostante ciò è possibile identificare tre macro-fasi costanti nei progetti di Apprendimento Servizio , momenti che ne costituiscono l'ossatura essenziale e che li caratterizzano in ogni caso, a prescindere dallo scopo e dall'oggetto: la diagnosi e pianificazione, l'esecuzione e la chiusura (fig. 1).

Figura 1

M. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà*, Città Nuova, Roma 2006

La **prima fase** (diagnosi e pianificazione) **prende forma dall'elaborazione dell'idea e dall'esplicitazione delle premesse e delle motivazioni.** La conoscenza e comprensione del concetto di Apprendimento Servizio permette la definizione dei ruoli, del quadro valoriale di riferimento e dei presupposti che ispireranno le scelte. Con il momento della diagnosi, operativamente si protende verso la definizione univoca del bisogno reale (più o meno urgente) della comunità, che si è scelto come oggetto di lavoro. Gli studenti portano avanti una descrizione attenta del campo di azione, delle necessità concrete, esplicitate o meno, delle caratteristiche e del modo in cui si manifestano nel contesto particolare. Si riflette sugli eventuali punti di forza e di debolezza, sulle risorse umane, contestuali e strumentali utili alla realizzazione del progetto, nonché sulle opportunità di un apprendimento significativo per gli studenti partecipanti e sulla possibilità del coinvolgimento delle diverse discipline curricolari. La pianificazione dell'intervento è il *focus* del processo progettuale dell'Apprendimento Servizio, poiché si intersecano strumenti tipici della programmazione pedagogica con elementi propri della costruzione di progetti sociali. È richiesta la messa in atto di competenze osservative, riflessive e organizzative per analizzare le effettive condizioni materiali in cui avviene l'esperienza educativa e per scegliere e adeguarvi le attività, le strategie e gli strumenti.
*Che cosa? Perché? A quale scopo? Quanto? Dove? Come? Quando? A chi? Chi? Con che cosa?* Possono considerarsi le domande cardine di questa fase di progettazione, che si costruisce avendo cura di tutti i dettagli: fondamenti, destinatari (identificati e portatori di un reale bisogno esplicito o implicito), attività (praticabili e individualizzate per il tipo di obiettivi che si prefiggono di perseguire), protagonisti, tempi, risorse e modalità di valutazione. Gli obiettivi vengono delineati con grande attenzione e devono essere formulati in modo chiaro e inequivocabile. È importante che siano differenziati in obiettivi dell'apprendimento, specifici e misurabili, legati a contenuti disciplinari da utilizzare o raggiungere, e obiettivi del servizio, i cui risultati siano vincolati al problema sociale e alla popolazione destinataria del progetto.
**La seconda fase**, quella dell'esecuzione dell'intervento, rappresenta la "prova del nove" per il progetto, in quanto **si trasferisce ciò che è stato elaborato in teoria, in misura generale e poi sempre più specifica, su un piano realmente concreto e operativo.** Gli studenti si sporcano finalmente le mani sul campo, danno il via alle attività, le agiscono, ne verificano la fattibilità, raccolgono i primi frutti e in molti casi riscontrano le prime difficoltà. Iniziano, inoltre, i processi di confronto e valutazione che determineranno aggiustamenti e modifiche in itinere in vista del miglior adattamento possibile alla realtà. In questa fase sono sicuramente importanti e d'aiuto le alleanze stipulate con gli organismi governativi a vari livelli, con altre istituzioni educative e con organizzazioni che lavorano sul medesimo campo, in quanto, oltre a rappresentare un supporto all'azione e alla creazione di vincoli con la comunità destinataria, permettono in molti casi di accedere a risorse economiche e materiali diversamente indisponibili.
**La terza ed ultima fase prevede la conclusione del progetto.** In questo momento si realizza una valutazione finale (*ex post*) in cui si analizzano da vicino i risultati educativi dell'esperienza, quindi i legami con gli ambiti disciplinari che ci si augurava di consolidare, e i risultati solidali conseguiti nella comunità destinataria dell'intervento. Per valutare se effettivamente si è trattato di un'esperienza di

apprendimento-servizio si prende in esame il grado di protagonismo degli studenti nelle varie tappe del progetto e il livello di integrazione che si è concretizzato tra l'apprendimento e il servizio solidale. Attraverso la sistematizzazione finale si ricostruisce passo-passo quello che è stato fatto e ciò che si è imparato; l'intenzione è quella di razionalizzare l'esperienza per comunicarla, diffonderla e dargli una continuità, grazie ai materiali prodotti in corso d'opera dagli studenti (schema del progetto, registri, relazioni, diari della attività…). L'ultimo step prevede il riconoscimento e la valorizzazione dei protagonisti: celebrare gli studenti è un momento fondamentale, perché significa riconoscerli responsabili, permette loro di riguardare insieme ciò che hanno compiuto, ponendo attenzione ai risultati ottenuti e conferendogli il giusto peso.

Nel corso della progettazione si svolgono **tre processi trasversali e simultanei che accompagnano le tre grandi fasi** sopra descritte; questi sono **la riflessione, la sistematizzazione e comunicazione, e la valutazione.**

**La riflessione** può essere considerata come una vera e propria competenza. Sviluppare il pensiero critico-riflessivo permette di indagare l'esperienza e di costruire nuove conoscenze e significati in base ad essa. Si tratta di una pratica che consente di agire e "retro-agire" e di creare interconnessioni tra il livello pratico e quello teorico, e quindi, in questo caso, tra gli apprendimenti formali e il lavoro sul campo. I diretti protagonisti sono spinti a prendere le distanze dalle azioni svolte, a fermarsi un attimo, per ripensarle criticamente, maturare riflessioni e possibilità di modifiche in itinere; è l'ambito adatto per il confronto e la condivisione di vissuti personali rispetto al progetto, di eventuali dubbi o perplessità. A tale proposito è estremamente utile che momenti di riflessione condivisa siano promossi con costanza dai docenti, in modo che la continua presa di coscienza nonché la rielaborazione degli interventi, spinga gli studenti ad essere promotori attivi del proprio apprendimento e non più semplici oggetti passivi di esso.

**La sistematizzazione**, come già descritto, prevede la ricostruzione collettiva e graduale dell'azione e della conoscenza generata. Il frutto di questo processo è in genere una relazione scritta, un cartellone, un album fotografico che ripercorra l'attività o altro materiale, prodotto dal gruppo di lavoro che serve a "fare memoria" dell'esperienza e a fissarne i punti salienti. La sistematizzazione è strettamente correlata alla necessità di comunicare ciò che è stato fatto; i materiali prodotti, infatti, vengono utilizzati anche per diffondere, pubblicizzare e rendere visibile il progetto sia all'interno del contesto istituzionale che all'esterno.

Infine **la valutazione**; essa è posta come ultimo passaggio, ma in realtà **è un processo costante**, che accompagna e verifica le singole azioni compiute in ogni fase, permettendo il confronto tra risultati attesi e conseguiti. Diventano oggetto di riflessione le attività svolte e quelle da svolgere, si valorizzano i successi e si ragiona sull'eventualità di apportare aggiustamenti o correzioni. Gli obiettivi vengono ripensati, può essere necessario individuarne di nuovi, confermare quelli già definiti o modificarne degli aspetti. Valutare un progetto di Apprendimento Servizio significa, d'altro canto, operare un duplice ordine di valutazione: da un lato si analizzano i risultati del progetto solidale, ponendo attenzione alle attività previste per il servizio alla comunità, dall'altro si valutano le conoscenze e le competenze coinvolte nel progetto, gli apprendimenti maturati, il legame con le diverse aree di studio e i cambiamenti personali registrati da ogni studente.

## *Service-learning*: il ritardo del sistema scolastico italiano

La proposta pedagogica del *service-learning* offre all'istituzione scuola uno strumento del tutto inedito in Italia per affrontare le sfide moderne e superare i propri limiti nella trasmissione di alcune competenze, difficilmente acquisibili in aula. Inevitabile in questa riflessione rimarcare il ritardo riscontrato nel nostro Paese nel recepire e sistematizzare questa opportunità innovativa.
Le difficoltà del sistema scolastico italiano nel tenere il passo con gli orientamenti internazionali possono fornire solo una parziale spiegazione; pur tuttavia si possono rilevare alcuni tentativi, anche con esito positivo, di realizzare esperienze di Apprendimento Servizio sia a livello scolastico che universitario. Negli istituti internazionali, quali ad esempio il Siena Italian Studies e l'Umbria Institute di Perugia, l'utilizzo del *service-learning* all'interno dei curricula accademici rappresenta ormai una prassi consolidata. Altra esperienza di successo è quella promossa dal So.Le.Vol., Centro di Servizio per il Volontariato della provincia di Lecco, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale, che ha visto coinvolti i principali Istituti Tecnici e Professionali della provincia e il Liceo Artistico Medardo Rosso.
Dall'anno scorso anche la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria della LUMSA di Roma ha iniziato la sperimentazione di un progetto di Apprendimento Servizio, come parte integrante del corso di Pedagogia e Didattica Speciale, in collaborazione con l'Associazione Italiana Persone Down sezione di Roma (AIPD).
Ciononostante il confronto con altri Paesi europei e con la realtà panamericana dimostra la carenza nel panorama italiano di diversi elementi essenziali che consentano la diffusione sistematica e la formalizzazione di questo approccio educativo nel sistema scolastico.

**Vincenzo Servidio**
*Laureato Università LUMSA di Roma*

## I progetti

Di seguito riportiamo alcuni dei progetti di Apprendimento Servizio realizzati in Italia nell'anno scolastico appena trascorso. Attraverso la condivisione di buone prassi si vogliono valorizzare esperienze positive e innovative, e contemporaneamente offrire modelli di riferimento che hanno sortito effetti postivi sia dal punto di vista disciplinare sia del servizio.



## Cooperiamo

### Breve descrizione del progetto

In ogni classe quarta della scuola anche quest'anno abbiamo attivato dei laboratori di cooperazione per costruire oggetti insieme agli alunni, alle loro famiglie, ai docenti e ai nonni della casa di riposo di Riva del Garda, per allestire mercatini di inverno. Lo scopo principale è di favorire la cooperazione tra alunni, famiglie, docenti e anziani per raccogliere fondi in favore degli alunni della scuola di Nevè Shalom, Wahat as Salam, Oasi di Pace, perché bambini musulmani, ebrei e cristiani possano andare a scuola e imparare l'ebraico, l'arabo e l'inglese, e a conoscere reciprocamente le rispettive religioni.

### Obiettivi generali

Si intende valorizzare e favorire l'integrazione di ogni alunno creando occasioni per cooperare tra bambini, genitori e anziani, tenendo conto che nelle classi a tempo pieno la metà degli alunni sono cittadini del mondo, originari di Cina, Senegal, Pakistan, Russia, Moldavia, Albania e Tunisia.
Prendere a modello l'esperienza di pace del villaggio Nevè Shalom, Wahat as Salam, tra Gerusalemme e Tel Aviv dove famiglie musulmane, ebree e cristiane scelgono di vivere nella conoscenza e nel rispetto reciproco.

### Obiettivi specifici

Favorire l'ascolto e il dialogo tra alunni, famiglie e ospiti della casa di riposo, disponibili a partecipare ai laboratori di cooperazione.
Proseguire la corrispondenza con gli alunni della scuola di Nevè Shalom, Wahat as Salam, attraverso disegni, semplici frasi, descrizioni in inglese e alcune parole in arabo e in ebraico.

### Azioni

Realizzare oggetti da vendere ai mercatini di Natale.
Produrre disegni da regalare agli anziani che vivono nella casa di riposo.
Incontrare gli anziani della casa di riposo che risponderanno a quesiti posti dagli alunni sulle loro storie di vita e di lavoro, analizzando alcune tematiche in particolare (lavoro, emigrazione). Gli alunni che conoscono l'arabo aiuteranno i compagni di classe ad imparare semplici parole (ad esempio, Salam cioè Pace). Parallelamente verranno insegnate alcune parole in ebraico (ad esempio, Shalom cioè Pace).

### Discipline scolastiche coinvolte

Essendo un progetto interdisciplinare la valutazione terrà conto delle seguenti discipline: Italiano (esposizione orale e redazione dei verbali), Geografia (conoscenza del luogo di Nevè Shalom e dei luoghi originari degli alunni), Scienze (coltivazione di alcune piante per il mercatino per la festa della mamma), Educazione all'immagine (disegni, illustrazioni, foto), Musica (preparazione di alcune canzoni), Storia (contestualizzazione delle culture dei bambini di Nevè Shalom, Wahat as Salam e dei nostri alunni di varie culture), Religione (conoscenza delle religioni dei bambini di Nevè Shalom, Wahat as Salam e dei nostri alunni), Inglese (nella corrispondenza con gli alunni del villaggio N.W. capacità di scrivere una breve descrizione di sé), Matematica (capacità di operare con le quote sociali della cooperativa e le offerte raccolte durante i mercatini).

### Ambiti di servizio

Incontro con gli anziani del territorio, visita alla casa di riposo.

**Massimiliana Covati Viola**
*Scuola Nino Pernici di Riva del Garda,*
*Istituto Comprensivo Riva 1*

## Oltre i tappi...

### Descrizione del progetto

Da qualche anno nella scuola primaria di Serravalle (I.C. Ala) è in atto un progetto che prevede la raccolta da parte dei bambini e delle loro famiglie dei tappi dei contenitori di plastica che non potrebbero essere riciclati nella normale raccolta differenziata dei rifiuti. Questi tappi di plastica vengono raccolti da una piccola impresa che ha sede ad Ala, la quale si occupa di riciclare proprio questo tipo di plastica per produrre materiale edilizio. I soldi pagati a peso da questa impresa per i tappi consegnati vengono donati all'Associazione Mato Grosso che opera in alcuni villaggi delle zone più disagiate dell'Ecuador. Ben consapevoli che questo progetto ha offerto negli anni oltre che solidarietà a molti poveri anche un'occasione preziosa per i nostri alunni di apprendimento, abbiamo deciso di contestualizzare il tutto in un progetto di Apprendimento Servizio.

### Obiettivi generali

La scuola si propone come officina laica di saperi e valori, fra cui la solidarietà nei confronti dei più poveri, la conoscenza e il confronto con culture diverse, il rispetto dell'ambiente in cui viviamo e la condivisione di tutto questo fra i bambini, le loro famiglie, le popolazioni dell'Ecuador, noi insegnanti e tutta la comunità.

### Obiettivi specifici

Raccogliere fondi da inviare all'associazione Mato Grosso in Ecuador.
Aumentare le competenze didattiche disciplinari.

### Attività

| SOLIDALI | DI APPRENDIMENTO |
|---|---|
| • Raccolta tappi di plastica;<br>• gestione "spazio tappi";<br>• carico dei tappi;<br>• contabilità introiti;<br>• diffusione di questa iniziativa presso le proprie famiglie e la comunità e alle altre classi della scuola;<br>• creazione di presepi e decorazioni natalizie con i tappi a cura del club delle "mamme tappe";<br>• lotteria a premi per la raccolta fondi;<br>• raccolta fondi da parte dei bambini che in autonomia organizzano mercatini o offrono una parte dei compensi a loro destinati in occasione di compleanni, feste ecc.;<br>• organizzazione della festa conclusiva del progetto: invito delle varie classi della scuola, ai volontari dell'associazione Mato Grosso che interverranno e spiegheranno ai bambini a quali iniziative saranno devoluti i soldi da loro raccolti;<br>• a Natale raccolta pasta da inviare in Ecuador via container. | • Studio quotidiano in classe e sensibilizzazione degli alunni sui vari temi (vedi varie discipline);<br>• *tutoring* nei confronti degli alunni delle classi inferiori della scuola;<br>• proseguimento dell'attività laboratoriale iniziata lo scorso anno scolastico in occasione del progetto "Africa" (giochi, creazione di semplici manufatti, assaggi, video) in collaborazione con la cooperativa Mandacaru sulla provenienza di alcuni prodotti alimentari (tè, caffè, cioccolata, banane) per sensibilizzare gli alunni sul tema del commercio equo e solidale;<br>• corrispondenza con i volontari dell'associazione Mato Grosso;<br>• visita ad Ala alla fabbrica che ricicla i tappi di plastica raccolti dai bambini. |

## Risultati

- Superamento di varie difficoltà di ordine pratico e relazionale fra i vari gruppi di alunni;
- conoscenza della cultura delle popolazioni dell'Ecuador: l'ambiente, l'alimentazione, le attività lavorative e l'abbigliamento;
- sensibilizzazione della comunità di Serravalle e dei paesi limitrofi sulle tematiche del rispetto dell'ambiente e del riciclaggio;
- sensibilizzazione degli alunni nei confronti di attività solidali nate anche in modo spontaneo;
- maturazione della disposizione a partecipare ad attività proposte da associazioni culturali, sociali, umane, offrendo il proprio contributo.

## Discipline scolastiche coinvolte/competenze acquisite

- Italiano: interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura, leggere, analizzare e comprendere testi, produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi;
- Scienze: individuare la problematicità dell'intervento antropico negli ecosistemi, assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute ed all'uso delle risorse
- Informatica: utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni utili a partire dall'attività di studio;
- Educazione all'intercultura e alla cittadinanza: sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria, di esercizio della convivenza civile, di rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo, risolvere problemi, pianificare azioni, compiti e realizzare semplici progetti, assumere iniziative autonome e prendere decisioni valutando possibilità diverse;
- Geografia: conoscere territori vicini, lontani e ambienti diversi, saperli confrontare, cogliendo i vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropologica, economica, politica ecc.), avere coscienza delle conseguenze positive e negative dell'azione dell'uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile;
- Musica: eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e/o strumentali di diversi generi e stili. Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio musicale facendo uso della notazione tradizionale.
- Educazione all'immagine: sperimentare, rielaborare, creare immagini e/o oggetti utilizzando vari materiali.

A nome di tutti gli insegnanti:
**Paola Strafellini**
*Scuola primaria "Madre Teresa di Calcutta" Serravalle (Trento)*

## Circostanze e suggestioni

Una ricerca, un laboratorio, una formazione: è così che tutto ha inizio.
Quel giorno due volti giovanissimi entravano nella nostra scuola. Avevano il compito di formare un gruppo di docenti impegnati in una ricerca-azione, "Innovazione per il curricolo" assistita dal Prof. M. Castoldi. Era il terzo anno, e l'obiettivo era imparare nuove pratiche di insegnamento, nuove metodologie, utili alla costruzione di un curricolo verticale per competenze.
Atmosfera di attesa, curiosità, perplessità.
Coglievo negli sguardi dei colleghi alcuni interrogativi. Quali novità? Quali legami con la promozione di competenze? Quali significati racchiusi in quelle due parole: Apprendimento e Servizio?
Non avevo percepito subito in che cosa, questo nuovo metodo pedagogico, fosse differente dalle tradizionali esperienze di assistenza sociale (come, ad esempio, raccogliere fondi per un'emergenza umanitaria) nelle quali, più o meno occasionalmente, vengono impegnati gli alunni; sembrava stentassi a comprendere quale fosse il suo tratto distintivo.
Ben presto, però, le caratteristiche di una pedagogia di questo tipo, avevano richiamato in me i temi della prossimità, della solidarietà, della sussidiarietà. Del resto di solidarietà parlano anche le nuove Indicazioni programmatiche. Infatti, nella Bozza delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, nel paragrafo *Il senso dell'esperienza educativa*, si legge che la scuola "li orienta a sperimentare situazioni di vita e di studio dove sviluppare atteggiamenti positivi ed imparare a collaborare con altri", e nel capitolo *Cittadinanza* e *Costituzione* afferma: "L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative… che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà".
Quale migliore occasione per coltivare quella che H. Gardner definisce "intelligenza rispettosa"? Egli, infatti, invita gli insegnanti ad offrire esperienze che "incoraggino l'atteggiamento simpatetico", opera formativa essenziale per la costruzione di un ambiente sociale rispettoso.
Tutto questo mi autorizzava ad immaginare, in un avvenire più o meno vicino, di poter riempire lo spazio e il tempo educativo degli alunni con azioni di cittadinanza attiva.

### Il progetto

Ti dono suoni e colori è il titolo del progetto che nel corrente anno scolastico ci vede impegnate con la classe quarta sezione unica della scuola elementare "Michelessi" (Istituto Comprensivo Savini, San Giuseppe San Giorgio Teramo).
Il progetto prevede che gli alunni partecipino ad un'esperienza di cittadinanza attiva presso l'Associazione AGAVE con sede in S. Egidio alla Vibrata. È questa una ONLUS che pone al centro della sua *mission* il ragazzo con bisogni speciali, costruendo con i suoi sostenitori relazioni solide e durature volte a promuovere i diritti civili e di libertà di cui parla l'art. 23 della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
È un'associazione di recente costituzione e si è ravvisata la necessità di far conoscere ad una comunità più allargata gli obiettivi di tale associazione: migliorare la qualità di vita del diversamente abile; orientare e sensibilizzare il territorio alle problematiche sociali.
Questo l'aggancio alla dimensione del servizio, l'arte e la musica il vincolo curricolare per permettere all'alunno di esperire un servizio, ma anche imparare da esso.

Favorire il senso del "conoscere" in un ambiente d'apprendimento diverso dall'aula.
L'ambito di ricerca del progetto, quindi, si inserisce nel più generale obiettivo di creare un contesto educativo che consenta alle "differenze" di entrare in gioco ed esplorare insieme la dimensione del "dono" inteso come scambio di tempo, di emozioni, di gesti. Un contesto educativo che sia luogo in cui incontrare l'altro oltre le logiche della "differenza" e accoglierla come valore di affermazione della singolarità; in cui l'alunno possa esercitare il diritto all'educazione dell'espressività e della creatività. Occasione preziosa e irrinunciabile per la promozione di linguaggi che superino le barriere e favoriscano la condivisione. Diritto riconosciuto anche dalla *Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia*, che all'articolo 13 recita: "Il fanciullo ha il diritto alla libertà di espressione… libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni ed idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo".

### Le attività del servizio

La classe quarta sarà impegnata a ridefinire uno spazio ricreativo dell'associazione intervenendo con il colore sulle pareti che verranno "vestite" da colorate narrazioni realizzate dagli alunni e dai ragazzi ospiti dell'associazione.

### Le attività dell'apprendimento

Dall'ascolto, analisi e interpretazione dell'opera *Il Flauto magico* di W.A. Mozart, gli alunni dovranno cercare di tradurre i significati del testo musicale in segni. Il prodotto atteso sarà la realizzazione di pannelli decorativi che traducano in modo originale l'essenza della musica. L'opera analizzata e drammatizzata, inoltre, sarà portata in scena al termine del progetto, per salutare con un'ultima emozione i ragazzi dell'Associazione AGAVE.

### I passi verso la realizzazione

Nell'immaginazione c'è una libertà più favorevole alle scelte; la messa in pratica, invece, impone rigide condizioni alla sua realizzazione, restringendo il numero di possibilità di cui l'insegnante può disporre. E allora, ecco che la logica organizzativa incatena con più rigore le idee.
Non è sempre facile portare avanti una scelta senza sacrificare nulla di ciò che avevi pensato. Il progetto, sebbene iniziato con i migliori auspici, ha subito una battuta di arresto: non si dispone di un elemento fondamentale di fattibilità: le risorse economiche.
L'impegno economico era entrato, all'inizio dell' anno scolastico, a far parte del preventivo generale dell'Istituto, ma i tagli operati dall'Amministrazione scolastica centrale, ci costringono a percorrere altre strade. Si sta cercando di sensibilizzare il territorio (Amministrazione comunale, banche, aziende…) per avere un contributo sufficiente ad attivare il laboratorio artistico e teatrale. Per il momento il progetto si sta realizzando in aula: continuano quelle attività di apprendimento che erano vincolate al progetto fin dal momento della sua stesura, alle quali si sono aggiunte quelle derivanti dal problema economico. Gli alunni, infatti, sono impegnati nella stesura di una lettera da inviare al Sindaco, alle banche, alle aziende del territorio, per raccogliere i fondi necessari al completamento del progetto. Per concludere, affido alle parole di K. Gibran le nostre speranze: "Le difficoltà che incontriamo cercando di raggiungere i nostri obiettivi costituiscono la via più breve per raggiungerli".

**Silvia Berenice Egidi**
*Istituto Comprensivo Savini,*
*San Giuseppe San Giorgio Teramo*

### Viaggio catalano nell'Apprendimento Servizio

"Som independents, socialment compromesos, i treballem amb qualitat i rigor de manera relacional i cooperativa per contribuir a la millora del país".

Queste parole, impresse su un totem della *Fundació Jaume Bofill*[1] all'entrata del *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*[2] di Barcellona, hanno dato il via alla visita di studio, promossa dal Centro Formazione Insegnanti di Rovereto (TN), nell'ambito del corso del Prof. Italo Fiorin, "Oltre l'aula. Il metodo pedagogico del *Service-learning*".

Parole che incorniciano perfettamente le esperienze di Apprendimento Servizio nelle scuole catalane: il carattere autonomistico della regione; l'impegno sociale; il lavoro di qualità e rigoroso, poiché progettato, realizzato, valutato; un'azione di rete degli attori coinvolti; la finalità ultima di migliorare davvero il proprio paese, la città, il quartiere.

Fra il 13 e il 16 marzo 2013, moltissimi gli incontri con persone che, con ruoli diversi, giocano attivamente la partita dell'*ApS* (*Aprenentatge Servei*) catalano: assessori, dirigenti scolastici, docenti di ogni ordine e grado, formatori, promotori, ricercatori… Fra queste spicca Roser Battle, energica pedagogista e formatrice che con grande passione educativa ci presenta l'*ApS* come uno strumento educativo e sociale allo stesso tempo, utile a formare buoni cittadini in grado di migliorare la società, poiché "los niños y jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocare cambios en su entorno"[3]. Il servizio alla comunità è un metodo di apprendimento efficace, poiché bambini, ragazzi e giovani scoprono che ciò che studiano a scuola ha un senso: capacità, abilità e conoscenze delle discipline curricolari sono ri-messe in gioco in una reale pratica solidale, che genera cambiamento e capitale sociale prezioso.

Il primo incontro, presso la municipalità di Hospitalet[4], è con Lluís Esteve Garnés, assessore all'istruzione, che illustra il *Projecte educatiu de ciutat* (*PEC*) che ha l'obiettivo di rendere "la ciudad más educadora" attraverso l'impegno civico e la collaborazione dell'intera cittadinanza e del tessuto associativo. Il *focus* centrale dei servizi (nonostante i tagli a livello regionale e centrale) è la coesione sociale. Ad Hospitalet, è il caso di dirlo, l'*ApS* trova casa: è strumento che si adatta perfettamente all'idea di *Ciutat Educadora*. Implica una scuola aperta e porosa, che si lascia attraversare da istituzioni, enti associazioni e il fatto che il compito educativo non è solo di genitori e insegnanti, ma di tutta la comunità intera. L'*ApS* – conferma l'assessore – fa bene alla città per quattro ragioni: perché le reti di vari attori creano una comunità educativa (scuole, municipalità, istituzioni, enti associazioni, quartieri e persone) e favoriscono la coesione sociale; perché si genera sinergia fra i vari attori eterogenei; perché le scuole impegnate in progetti di *ApS* acquistano prestigio agli occhi della cittadinanza; perché si rafforza e potenzia il tessuto associativo, che è rivitalizzato dalle nuove generazioni.

Da sei anni la municipalità collabora con diversi attori a livello nazionale; Hospitalet è ormai una punta di diamante nel panorama nazionale e internazionale. Attualmente nella città sono attivi 42 progetti di *ApS*, che coinvolgono bambini dagli 8-9 anni, fino a ragazzi del *Bachillerato* e dei corsi di formazione professionale[5].

Gli studenti s'impegnano socialmente e la città riconosce pubblicamente il loro *compromiso* organizzando eventi per pubblicizzare e spiegare alla cittadinanza le buone pratiche di *ApS* delle scuole. Alla fine di quest'anno scolastico è previsto un evento con tutti i giovani coinvolti (400-500 circa): si ufficializza il ringraziamento, si dà valore all'impegno, si fanno incontrare generazioni. La municipalità inoltre promuove la formazione organizzando corsi per insegnanti ed altri professionisti.

Il ruolo del governo locale, sottolinea L.E. Garnés, non è quello di essere *leader* e di dirigere le esperienze direttamente, ma quello di facilitare le connessioni, i legami, i contatti, le sinergie fra gli attori del territorio, che mettono in comune le loro risorse e potenzialità per rendere possibile il cambiamento, che si concretizza, ad esempio, nella riqualificazione di una parte

---

[1] **www.fbofill.cat**; la Fondazione J. Bofill è uno dei *partners* del Centro di promozione dell'Apprendimento Servizio a Barcellona.

[2] **www.aprenentatgeservei.cat**; *aps* è il centro che promuove e sostiene i progetti di Apprendimento Servizio. È una rete di enti ed associazioni con finalità di servizio pubblico, che lavora per legare le esperienze di *ApS* con la qualità dell'istruzione.

[3] "I bambini e i giovani non sono cittadini del futuro, ma sono già cittadini capaci di trasformare l'ambiente"; Roser Battle, "¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?", *Revista Crítica*, marzo – abril, Año LX, Nº 972.

[4] Città all'interno dell'area metropolitana di Barcellona, seconda nella *Catalunya* per numero di abitanti (265mila circa in 12 $km^2$) con un'altissima densità abitativa (150mila persone in soli 3 $km^2$) la più alta, a livello europeo. Hospitalet ha accolto numerosi e significativi flussi migratori fin dall'inizio del XX secolo (prima dalla Spagna e poi dall'estero). Ha vissuto un boom edilizio in epoca franchista, senza però la costituzione di una rete di servizi pubblici, a cui invece si è lavorato per tre decenni, dopo la dittatura. Attualmente il 25% dei residenti sono immigrati, in qualche quartiere si raggiunge anche il 40%.

[5] L'istruzione obbligatoria in Spagna dura 10 anni. Il sistema di istruzione prevede la scuola primaria - *Educación primaria* (6-12 anni di età) e la secondaria inferiore - *Educación secondaria obbligatoria* – ESO (12-16 anni di età). La secondaria superiore dura 1½/2 anni; i principali percorsi possibili sono: l'Istruzione generale – *Bachillerato* - (16-18 anni di età) e l'Istruzione e formazione professionale - *Ciclos formativos* - 16-17½/18 anni di età. Il *Bachillerato* ha tre indirizzi: arte, scienze e tecnologia, scienze umane e sociali. Il curricolo dei *Ciclos formativos* è costituito da moduli con durata variabile (teorici e pratici). Comprende uno o più moduli di orientamento al lavoro e un modulo di formazione sul luogo di lavoro. I moduli possono essere a distanza, in forma mista, a tempo pieno o a tempo parziale.

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE) del 2006, regola la struttura e l'organizzazione del sistema di istruzione. È un modello decentrato: le competenze sono distribuite tra Stato, Comunità autonome, enti locali e scuole. Il Governo centrale definisce il curricolo nazionale di base - *Enseñanzas mínimas* – (il 55% dell'orario scolastico nelle Comunità autonome che hanno una lingua co-ufficiale, o il 65% nelle altre). Ogni Comunità autonoma sviluppa il proprio curricolo di base, ulteriormente integrato poi da ogni singola scuola e a livello di classe.

Per ulteriori approfondimenti vedere: "Sistemi scolastici europei", in *Bollettino di informazione internazionale*, a cura dell'Unità Italiana di Eurydice – ANSAS, marzo 2012, pp. 49-51; i siti istituzionali del Governo centrale **www.mecd.gob.es/educacion/sistema-educativo.html** e della *Generalitat de Catalunya* **www.gencat.cat/temes/eng/educacio.html**

del quartiere, nel garantire un servizio negli spazi-compiti per i bambini, nell'organizzare campagne per la donazione di sangue… La municipalità fa da collettore e garante della continuità dei percorsi e soprattutto valorizza il ruolo dei più piccoli e dei più giovani davanti alla cittadinanza adulta: un catalogo di tutte le esperienze svolte è in via di pubblicazione.

Dietro questa spinta forte dal basso, c'è un gruppo eterogeneo di persone che condivide valori e s'impegna per promuovere l'*ApS*: una rappresentanza del governo locale, degli insegnanti, una delegazione del governo della *Catalunya* e varie associazioni.



Tutto ciò è nato informalmente nelle singole scuole che praticavano l'*ApS* senza esserne consapevoli. Oggi in terra catalana si lavora in rete per una formalizzazione metodologica, una struttura organizzativa sostenibile e una visibilità che faccia crescere l'intera comunità: "L'Hospitalet necessita de tota la ciutadania per ser Ciutat Educadora".

La prima visita è presso una scuola paritaria: il *Collegi Pare Enric d'Ossó*[6], in cui sono attivi 8 progetti di *ApS*, con durata annuale compreso quello che cura il blog dell'Istituto e due *ApS* "express", di breve durata (il Banco alimentare e la Raccolta indumenti). Sono coinvolti gli alunni del 3r e 4t dell'ESO (14-16 anni) per i quali è prevista un'ora settimanale di *ApS*, gestita dalla direttrice stessa. Gli studenti possono scegliere a quale progetto partecipare; i docenti delle varie discipline integrano le attività di *ApS* con le lezioni curricolari. Il servizio effettivo è svolto invece in orario extra-scolastico. Nel primo trimestre l'ora di *ApS* è dedicata all'organizzazione, nel secondo viene implementato il servizio e il terzo periodo è dedicato alla valutazione dell'azione e alla valorizzazione dell'esperienza. Attraverso l'*ApS* gli studenti di questo collegio collaborano con l'associazione *Amigos de la Ermita de Bellvitge* con la finalità di curare un'esposizione sulla storia dell'antica Cappella del quartiere; fanno gli assistenti agli allenatori sportivi della scuola; si ritrovano una volta alla settimana con gli anziani della Casa di riposo locale per condividere giochi e conversare insieme; offrono le loro competenze per aiutare i bambini più piccoli nei compiti; attraverso una simulazione d'impresa realizzano e riqualificano spazi per rispondere alle esigenze della comunità. È uno studente dell'Istituto ad illustrarci in particolare il progetto *Campanya de donació de sang*. Gli alunni organizzano una campagna per la donazione di sangue, da effettuare a scuola. Il servizio cerca di rispondere alla reale necessità di sangue in *Catalunya* e quindi contribuire ad aumentare il numero dei donatori. Attraverso il servizio gli studenti acquisiscono conoscenze sul sangue e sulla modalità di raccolta, collaborando con il Banco del sangue, maturano competenze comunicative, organizzative e abilità specifiche, per costruire una campagna pubblicitaria. Diverse le discipline curricolari che rientrano nel progetto: biologia, etica, arti visive e plastiche, cittadinanza. I ragazzi curano anche la giornata della donazione: accolgono i donatori e li intervistano prima e dopo la donazione, al fine di raccogliere dati utili per il Banco del sangue. Nel progetto molta cura è riservata alla valutazione delle azioni svolte: sono gli stessi alunni che, attraverso l'uso di semplici strumenti, valutano processi e risultati.

Presso l'*Escola Gornal*[7] scopriamo un progetto particolare "Arte nelle mura", in cui sono stati coinvolti giovani (16-23 anni) del PQPI di pittura dell'Istituto Joan Miró[8] e ragazzi del 3r e 4t ESO (14-16 anni) inseriti in un progetto speciale "Aula Oberta" per prevenire l'abbandono scolastico. Insieme hanno riqualificato le facciate bianche della scuola e le hanno decorate con coloratissimi murales, ispirandosi a J. Miró. La scelta dei soggetti da dipingere è stata fatta solo dopo aver incontrato i bambini dell'infanzia (3-5 anni) che hanno partecipato ai laboratori artistici con i "compagni più grandi". Il risultato sui muri della scuola è visivamente straordinario, così come gli effetti positivi sugli alunni coinvolti, che sono stati sensibilizzati al volontariato a favore del proprio territorio, invitati a riflettere sull'arte urbana, a prendere parte attiva nel migliorare gli spazi del quartiere. Se i ragazzi hanno dipinto le facciate principali, i bambini hanno colorato le parti basse, ispirandosi alle forme curiose e ai colori brillanti di Mirò: la combinazione artistica, pedagogica ed umana è stata poi valorizzata dalla municipalità, che ha creato un evento in cui i piccoli hanno ringraziato pubblicamente i "grandi" per aver reso la propria scuola più abitabile e bella, e i più grandi ancora hanno valorizzato l'impegno sociale dei giovani con crediti formativi scolastici.

Le pareti giallo-sole e i manufatti artistici degli alunni esposti con cura ed originalità colpiscono gli sguardi appena si entra

---

[6] Scuola *concertada* (istituto privato finanziato con fondi pubblici) di Hospitalet che offre percorsi formativi dall'Infanzia al Baccellierato.
[7] Istituto statale che comprende la scuola dell'Infanzia (3-5 anni) e la scuola primaria (6-12 anni) in un quartiere di Hospitalet.
[8] **PQPI**: *Programes de qualificació professional Inicial*; corsi di formazione professionale.

all'*Escola Pau Vila*[9]. Ci accoglie il *Director*[10] con la Responsabile degli Studi[11]. La scuola si trova in un quartiere operaio; il processo migratorio dagli anni '60 ad oggi ha cambiato profondamente la popolazione: il 93% degli alunni è stato portato dall'ondata migratoria dell'ultimo decennio; moltissime le etnie (India, Pakistan, ma soprattutto Marocco ed America Latina). In qualche classe non c'è nemmeno un alunno catalano; in certi periodi si è registrata la presenza di ben 20 lingue diverse. Moltissimi i bambini con bisogni speciali (35-38%) molti dei quali richiedono l'intervento dei servizi sociali. Molti i problemi legati all'occupazione, all'alloggio e al contesto familiare; le situazioni sono molto precarie e diverse famiglie sono in difficoltà. Da 10 anni la scuola ha una pianificazione strategica autonoma, sostenuta da alcune risorse del governo centrale: l'obiettivo della coesione sociale è importante tanto quanto il raggiungimento di risultati accademici. Proprio qui, in una complessità così fragile e precaria, le esperienze di *ApS* favoriscono l'integrazione, la coesione sociale e maggiori apprendimenti accademici. Il progetto "Ambaixadors de la Música i de la Pau" nasce dalla rete fra la Scuola, la Fondazione *Pau Casals*[12] e la *Escola de Musica – Centre de les Arts*. Gli alunni più esperti insegnano strumento ai più piccoli (10-12 anni) e diffondono la figura di Pau Casals e il suo messaggio di pace. Moltissime le esibizioni in città che sono presentate al pubblico dai ragazzi stessi. Nel progetto "Aprendre a jugar en pau", invece, i ragazzi di 10-12 anni, per aumentare le loro capacità assertive nella risoluzione di conflitti e per conoscere giochi non violenti o alternativi al calcio, organizzano e conducono giochi per gli studenti più giovani della *Pau Vila*. Per favorire la conoscenza della lingua catalana, utilizzando la metodologia del *tutoring*, è attivo il progetto "Padrins d'Scrabble en català": il gioco di parole "Sacarabeo" è uno strumento molto motivante ed efficace per apprendere l'idioma divertendosi con la mediazione di un *tutor* il quale, insegnando, impara a sua volta. Nell'ambito delle scienze e della lingua sono attive altre due esperienze curricolari di *tutoring*: "Padrins científics" e "Padrins de lectura": i grandi sono tutor di piccoli apprendisti in laboratori scientifici e nell'acquisizione della letto-scrittura.

L'energia e la simpatia del *Director dell'Istitut Eduard Fontserè*[13] travolge e il suo *Bienvenidos a mi casa* spiazza. Si arriva nel quartiere *La Florida* il tardo pomeriggio: ci sono dei ragazzi fuori da scuola, alcuni sono dentro per delle attività. Qui il 70% degli studenti del corso post-obbligatorio è immigrato in Spagna quando aveva 4, 5, 6 anni. "La escuela es el barrio", dice il *Director*, "la scuola è il quartiere!". Essendo **dentro** il quartiere, lavora **con** il quartiere che non ha le infrastrutture adatte. L'istituto è aperto fino alle 19 per attività extra-curricolari; così come il cortile è accessibile ai ragazzi fino alle 20.

Il *Director* dà i dettagli del progetto "Joves pel barri a la Florida": alcuni ragazzi di 16-17 anni svolgono una formazione specifica sul volontariato in orario scolastico, per poter svolgere poi, in orario extra-scolastico (1 giorno a settimana per 4 ore), periodi come assistenti presso l'associazione *Esplai* del quartiere, dando quindi un sostegno concreto nelle attività quotidiane organizzate per i bambini fra i 3 e i 7 anni. Così i ragazzi aumentano la propria consapevolezza verso le tematiche sociali, colgono il valore della partecipazione sociale e della responsabilità personale, migliorano le competenze comunicative e di cittadinanza. L'*ApS* qui è collocato nella disciplina "Batxillerat Estada a l'Empresa". Insieme al *Director* c'è un'educatrice dell'associazione *Esplai*[14] – partner della scuola – che aiuta i ragazzi nella formazione teorica al volontariato e una studentessa di 17 anni, con un bel viso incorniciato dal suo velo rosa. Racconta con chiarezza e competenza il suo vissuto: è così

---

[9] Istituto statale che comprende la scuola dell'infanzia (3-5 anni) e la scuola Primaria (6-12 anni), in un quartiere di Hospitalet.

[10] Il *Director* è scelto e nominato con una selezione a cui partecipano docenti di ruolo del livello educativo specifico e del tipo di istruzione offerta dall'istituto che si va a dirigere. La selezione, coinvolge la comunità educativa e le autorità educative delle singole Comunità autonome. La commissione che sceglie il *Director* è composta da rappresentanti delle autorità educative e da rappresentanti dell'istituto. I candidati selezionati devono svolgere un programma di formazione iniziale specifica. Le autorità educative nominano *Director* dell'istituto, per 4 anni, chi ha superato con successo la formazione iniziale. Si può rinnovare la nomina, per la stessa durata, a coloro che hanno una valutazione positiva alla fine dei 4 anni. Per ulteriori informazioni vedere "Il dirigente scolastico in Europa", in *Bollettino di informazione internazionale*, a cura dell'Unità Italiana di Eurydice – ANSAS, novembre 2009, pp. 32-34.

[11] Il *Director* insieme al Capo degli studi, al Segretario e alle eventuali altre figure istituite dalle autorità educative delle singole Comunità autonome, costituisce l'*Equipo Directivo* con un ruolo consultivo e di coordinamento. Sia il *Director* che il Capo degli Studi mantengono delle ore di insegnamento.

[12] Pau Casals è stato uno dei migliori violoncellisti del XX secolo, riconosciuto a livello internazionale. Accanto alla sua straordinaria carriera di musicista, ha sempre mantenuto un impegno costante nella difesa della pace e della libertà (**www.paucasals.org**).

[13] È un istituto statale, nel quartiere *La Florida* ad Hospitalet, per l'istruzione obbligatoria e post-obbligatoria; comprende la secondaria obbligatoria ESO (12-16 anni) il *Batxillerat* (17-18) in Scienze e tecnologia e dei *Cicles Formatius* (corsi professionali) con corsi di gestione amministrativa e amministrazione finanziaria.

[14] Centro che si occupa di bambini e ragazzi dai 3 ai 18 anni; i destinatari del servizio sono bambini mandati direttamente dalle famiglie e bambini accolti su segnalazione dei servizi sociali. Le attività offerte si svolgono dal pomeriggio fino a sera: merenda, compiti, studio, attività sportive ed artistiche. Molte di queste attività sono svolte presso l'*Istitut Eduard Fontserè*.

soddisfatta dell'esperienza con i bambini da chiedere di poter frequentare il corso avanzato per diventare un vero e proprio "responsabile del monitoraggio del progetto". **La risposta degli adolescenti è impressionante – dicono –, l'impatto sul quartiere è evidente:** così come a scuola: pensano, progettano, preparano, fanno…

Il *Proyecto Social del Collegi Mare de Déu dels Àngels*[15] di Barcellona incornicia tutte le esperienze di *ApS* svolte dai ragazzi nelle varie classi (dalla Primaria al Baccellierato). Gli obiettivi generali sono: risvegliare l'interesse degli alunni nei confronti del contesto sociale sviluppando competenze prosociali; formare uno spirito critico e costruttivo nella responsabilità; offrire la possibilità di partecipare realmente a progetti solidali, collaborando con i partners della Scuola (la Caritas, un Centro per la disabilità mentale, l'UNESCO, la Croce Rossa, un'Associazione per le cardiopatie infantili). **Le esperienze di ApS sono imprescindibile strumento curricolare per un'istruzione di qualità, che integra *formación intelectual* e la *dimensión humana.*** All'ultimo anno della primaria (11-12 anni) i ragazzini hanno cura dell'orto della scuola, lavorando insieme a ragazzi più grandi, che fanno parte dell'AREP, associazione per la riabilitazione di persone con malattie mentali; al 3r d'ESO (14-15 anni) organizzano la campagna per la donazione di sangue e la giornata della donazione effettiva a scuola in collaborazione con il *Banc de Sang* e il GREM (*Grup de Recerca d'Educació Moral Universitat de Barcelona*); al 4t d'ESO (15-16 anni) i ragazzi sono impegnati nella raccolta di alimenti in collaborazione con parrocchie e servizi sociali; e nel 1r del BATX (16-17 anni) i ragazzi svolgono attività di servizi vari nel quartiere, appoggiandosi ad associazioni ed enti vari. La documentazione di tutte le esperienze è curata in modo particolare nei contenuti e nella grafica delle presentazioni, che gli alunni della primaria e i ragazzi del Baccellierato mostrano con soddisfazione, sottolineando quanto per loro siano trasformative e motivanti. **Tutte le esperienze sono curricolari e perfettamente integrate nelle varie discipline coinvolte.**

L'ultima scuola visitata, l'*Escola Solc Nou*[16], offre diversi corsi professionali per giovani: il corso di farmacia e parafarmacia; il corso di tecniche e cure ausiliarie; il corso di educazione infantile. Nel progetto dell'istituto è prioritaria l'idea di un'educazione integrale della persona, l'attenzione alle diversità, il ruolo dell'impegno sociale e il valore della collaborazione. Anche qui il percorso di studi diviene strumento per un servizio alla comunità. Gli studenti del secondo anno di Farmacia si sono impegnati nel progetto "Farmaconsells" – "Farmaconsigli" –: laboratori teorici-pratici su temi specifici della salute, dell'alimentazione e dell'igiene personale al fine di dare consigli utili a piccoli gruppi di persone che vivono diverse fragilità, come la malattia mentale o il carcere. I ragazzi del corso delle cure ausiliarie invece offrono le loro competenze per futuri badanti, che spesso sono immigrati, non conoscono la lingua e non possiedono le conoscenze e le competenze di base, per svolgere il proprio lavoro. Svolgono così laboratori pratici e teorici nei locali-laboratorio della scuola. Gli allievi del corso di educazione infantile, invece, hanno prodotto del materiale didattico per sviluppare le competenze logico-matematiche e linguistiche (giochi, libri, strumenti vari) dei bambini. I loro strumenti didattici si trovano dentro delle grandi valigie, che gli studenti hanno utilizzato con i bambini di alcune scuole vicine nell'ambito di varie attività laboratoriali.

Il panorama delle esperienze di *ApS* che si è potuto osservare durante la visita-studio è ricchissimo e variegato. Ogni esperienza è storia a sé, poiché nasce in una scuola specifica, con alunni particolari, direttori e docenti con un nome preciso, in un contesto territoriale con bisogni propri, con *partners* diversi. Ciascuna scuola, lì dove è, risponde in modo personale e creativo a chiamate diverse, sapendo mettere in circolo le proprie risorse, in primis i propri alunni, protagonisti assoluti del loro fare e del loro pensare a favore di realtà prossime. Così diverse, ma anche così simili nella progettazione attenta e precisa che le sorregge. A tutti è chiaro cosa **l'Apprendimento Servizio** sia: **uno strumento che combina processi di apprendimento e servizi alla comunità in un solo progetto, ben articolato, in cui i protagonisti sono impegnati realmente a rispondere a necessità del territorio, al fine di migliorarlo.** Ogni scuola perciò parte dal riconoscere delle necessità (a volte è la stessa che si propone al quartiere, altre volte è il quartiere tramite la municipalità o un'associazione che si propone alla scuola); incontra i *partners* e pianifica un servizio che davvero possa contribuire al bene comune; progetta l'esperienza non come una cosa "altra", ma integrandola nei percorsi curricolari, pianificando orari, contenuti, modalità di valutazione e

[15] Collegio concertado di ispirazione cristiana che comprende la *Escola Infantil*, la *Primària*, la *Secundària* (ESO) e il *Batxillerat*.
[16] È una scuola professionale paritaria sovvenzionata dalla *Generalitat de Catalunya*; fa parte della Fondazione privata della *Escola Vicenciana*.

certificazione; incentiva la partecipazione di tutti gli attori; ha molta cura nel documentare il percorso, perché sia motivo di riflessione per studenti e per docenti, ma anche perché sia esperienza narrabile ai grandi e ai piccoli; prende inoltre tempo per riflettere sull'esperienza, perché esperienza realmente vissuta, in modo integrale e personale, da tutti gli attori in gioco; celebra i percorsi, i passaggi, le consegne reciproche e i legami vissuti, perché i bambini e i ragazzi siano ri-conosciuti, conosciuti sotto delle vesti nuove e inaspettate; infine fa tesoro di tutte le condizioni che servono a rendere migliore il passo successivo.

Chi ha realizzato a Barcellona queste esperienze è testimone di visioni, di processi, di scelte, di azzardi che si sono costruiti nel tempo, con lavoro paziente e grande passione educativa.

Un viaggio, questo catalano, che fa risuonare i famosi versi di una poesia di Danilo Dolci: "ciascuno cresce solo se sognato".

**Far crescere è immaginare, avere visioni, sognare bambini, ragazzi e giovani in grado di generare cose nuove.**

**Marta Beatrice Rota**
*Università di Bergamo*



## Conclusioni

La pedagogia dell'Apprendimento Servizio presenta senza dubbio molte suggestioni e provocazioni. Spinge gli insegnanti ad insegnare fuori dalla classe e gli alunni ad imparare facendo, ma facendo nella realtà sociale, aiutando e sostenendo il prossimo.

**Nell'aiutare si impara, perché si da senso agli apprendimenti.** Abbiamo voluto dare ampio spazio ai progetti concretamente realizzati per mostrare che è possibile un'organizzazione progettuale didattica in grado di superare gli ostacoli burocratici che spesso si intromettono nella realizzazione dei progetti di *service-learning*. La diffusione territoriale dei progetti mostra che, seppur lentamente, la consapevolezza che insegnare fuori dall'aula è una pratica realizzabile. L'augurio è che sempre più vengano presi a modello i capisaldi dell'Apprendimento Servizio, nell'ottica, sempre più documentata, che imparare serve e servire insegna.

**Simone Consegnati**
**Francesca Passarini**
*Università LUMSA di Roma*

"Scuola Italiana Moderna", mensile per la scuola primaria
Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 12 del 4 febbraio 1949
ISSN 0036-9888

**Quote di abbonamento**
Abbonamento annuo 2012-2013
Italia: € 60,00
Europa e bacino del Mediterraneo: € 105,00
Paesi extraeuropei: € 129,00
Il presente fascicolo: € 8,00

Abbonamento digitale: € 39,00 (iva incl.)
(istruzioni dettagliate sul sito dell'Editrice La Scuola o presso l'Ufficio Abbonamenti)

Conto corrente postale n° 11353257
(riportare nella causale il riferimento cliente)

Attenzione: informiamo che l'Editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato digitale (PDF).
I fascicoli respinti non costituiscono disdetta.

**Ufficio Abbonamenti**
(con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari)
Tel. 030 2993 286
Fax 030 2993 299
e-mail abbonamenti@lascuola.it

**Ufficio Marketing**
Tel. 030 2993 290
e-mail pubblicita@lascuola.it

**Direzione, Redazione, Amministrazione, Uffici**
EDITRICE LA SCUOLA S.p.A.
via A. Gramsci 26, 25121 Brescia

**Stampa**
Vincenzo Bona S.p.A., 1777 Torino

**Contiene I.P.**